



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

GLEYSSA NAYANA SOARES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE AS RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA**

Caruaru

2020

GLEYSSA NAYANA SOARES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE AS RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade.

Orientador: Prof^o. Dr. Sandro Guimarães de Salles.

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586c Silva, Gleyssa Nayana Soares da.
Concepções de professores/as sobre as religiões afro-brasileiras na escola. / Gleyssa
Nayana Soares da Silva. – 2020.
106 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Currículos – Caruaru (PE). 2. Pós-colonialismo. 3. Educação – Estudos
interculturais. 4. Identidade social – Caruaru (PE). 5. Cultos afro-brasileiros - Caruaru
(PE). 6. Racismo – Caruaru (PE). I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador). II.
Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-208)

GLEYYSSA NAYANA SOARES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE AS RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/01/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Sandro Guimarães de Salles. (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Luiz Eduardo Pinheiro Sarmiento (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho à minha mãe, Angêla, meu pai, José Raimundo, às minhas filhas, Laura e Lorena, e meu esposo, Hugo, que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado neste processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador, meu Mestre e Senhor da minha vida que me guiou e me capacitou para a construção desse processo e desse trabalho. Agradeço também, a minha Mãe, a santa Virgem Maria que sempre intercede por mim e pelas causas da minha vida.

À minha mãe Angêla Maria que sempre esteve do meu lado e mesmo com o ensino fundamental II incompleto, me incentivou a estudar e fazer dos estudos uma prioridade. Também quero agradecer ao meu pai que assim como minha mãe esteve do meu lado e lutou para que meus estudos fossem concluídos com responsabilidade e seriedade.

Em especial, agradeço às minhas filhas e meu esposo Hugo que sempre me impulsionaram a ser firme nesse processo, estando ao meu lado, me compreendendo quando não pude estar presente em tantos momentos como no filme do final de semana, no sorvete, no passeio na pracinha... obrigada meus amores por toda força e pela compreensão em todos os momentos!

Ao professor Sandro Guimarães, meu orientador, por todos os momentos de partilha e aprendizagem nesse tempo do mestrado. Agradeço pela atenção a mim dedicada e pelas leituras atenciosas a esta produção. Obrigada por ter sido um orientador atencioso e também incentivador para ampliar o olhar na produção e no crescimento acadêmico! Também sou grata pelo convite para participar de sua disciplina eletiva de relações étnico-raciais na graduação do curso de pedagogia da universidade, pela partilha da produção realizada como trabalho de conclusão da graduação durante estas aulas e pelos convites para bancas avaliadoras de trabalhos de conclusão de alguns estudantes. Sou muito grata por me ajudar a amadurecer nesse processo acadêmico!

Ao professor Janssen, meu coorientador, também meu orientador na graduação de pedagogia, por todo incentivo desde a graduação nas disciplinas ofertadas quando nos apresentava suas experiências como estudante e seu percurso até se tornar professor acadêmico comprometido com uma educação de qualidade. Sou grata por todos conhecimentos partilhados, pelas discussões no grupo de estudos e pelas orientações atenciosas na graduação.

À todo corpo docente e ao estudante David da escola Maria Auxiliadora que me acolheu com carinho para me ajudar a construir este trabalho. Agradeço por toda partilha em nossas conversas que me proporcionaram ampliar ainda mais esse olhar para a relação religião-escola, enxergando que essa relação vai muito além dos muros de uma escola/instituição, percebendo a importância de problematizar a temáticas das religiões afro-

brasileiras nesse ambiente.

Aos babalorixás dos terreiros tanto do bairro das Rendeiras como do Sol Poente que visitei para me aproximar das religiões afro-brasileiras. Sou grata pelo acolhimento em seus rituais e por abrir seus espaços para colaborar com essa pesquisa.

À minha amiga Joelma que sempre esteve de mãos dadas comigo nesse processo, compartilhando seus avanços e seus percursos. Sou grata pelas tardes de café na cantina, nas quais pudemos nos apoiar, uma a outra, e pelas companhias nos eventos acadêmicos que nos trouxeram mais conhecimentos para nossa bagagem, somando às nossas experiências. Querida amiga, sou grata pelas palavras de força e encorajamento, além dos incentivos oferecidos. E na representação de Joelma, agradeço a todos os meus colegas da turma do mestrado do PPGEDUC 2018, por todos os momentos de alegria e angústias que vivemos juntos.

Sou grata a toda equipe do PPGEDUC, desde os membros da secretaria até os professores por todo compromisso com o processo do mestrado.

Por fim, agradeço a todos os amigos e amigas da minha vida pessoal e comunitária que também me incentivaram e ofereceram muitas forças e estímulos para concluir o mestrado. Sou grata pela compreensão em tantos momentos quando também estive ausente por estar ocupada com os estudos e com a produção deste trabalho.

Gratidão, meu Deus!

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender as concepções de professores e professoras sobre as religiões afro-brasileiras. Partimos do princípio que a escola, enquanto *locus* privilegiado de ensino e aprendizagem, também é o lugar de formação de todos os sujeitos e precisa considerar as diferenças. Nesta perspectiva, nos propomos refletir sobre como os docentes, mediadores dessa aprendizagem, vêm concebendo as religiões afro-brasileiras. A pesquisa foi realizada na escola estadual Maria Auxiliadora Liberato, localizada no bairro Rendeiras da cidade de Caruaru. A referida escola tem no seu entorno quatro terreiros. Este dado foi considerado como critério para a escolha da mesma enquanto campo empírico. As religiões afro-brasileiras são consideradas no presente trabalho como importantes componentes da cultura do Brasil. Tendo sido mantida desde a chegada dos primeiros africanos trazidos a este país, se caracterizam como luta e resistência contra o colonialismo. Um dos pressupostos do presente trabalho é que a existência da Lei 10.639/03, promulgada há dezessete anos, que tornou obrigatório o estudo das temáticas afro-brasileiras – tendo sido continuada pela Lei 11.645/08 –, deveria ter contribuído para a ampliação do debate nas escolas sobre as questões étnico-raciais e, conseqüentemente, para a diminuição do preconceito em relação a essas religiões, as quais são elementos fundamentais e indissociáveis da história e cultura afro-brasileira. Para fundamentar nosso estudo, tomamos como lentes teóricas os estudos pós-coloniais, que fazem uma análise do processo de colonização, nos ajudando a compreender como se deu o silenciamento e apagamento das culturas dos povos que foram colonizados e subalternizados.

Palavras-chave: Currículo. Estudos decoloniais. Identidade étnica. Religiões afro-brasileiras. Racismo.

ABSTRACT

This research sought to understand the conceptions of male and female teachers about Afro-Brazilian religions. We assume that the school, as a privileged locus of teaching and learning, is also the place of training for all subjects and needs to consider differences. In this perspective, we propose to reflect on how teachers, mediators of this learning, have been conceiving Afro-Brazilian religions. The research was carried out at the Maria Auxiliadora Liberato state school, located in the Rendeiras neighborhood of the city of Caruaru. The school has four terreiros around it. This data was considered as a criterion for choosing it as an empirical field. Afro-Brazilian religions are considered in the present work as important components of Brazilian culture. Having been maintained since the arrival of the first Africans brought to this country, they are characterized as a struggle and resistance against colonialism. One of the assumptions of the present work is that the existence of Law 10.639 / 03, promulgated seventeen years ago, which made the study of Afro-Brazilian themes mandatory - having been continued by Law 11.645 / 08 -, it should have contributed to the expansion of the debate in schools on ethnic-racial issues and, consequently, for the reduction of prejudice against these religions, which are fundamental and inseparable elements of Afro-Brazilian history and culture. To support our study, we take postcolonial studies as theoretical lenses, which make an analysis of the colonization process, helping us to understand how the cultures of the peoples that were colonized and subordinated were silenced and erased.

Keywords: Curriculum. Decolonial studies. Ethnic identity. Afro-brazilian religions. Racism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	19
2.1	ESTUDOS DECOLONIAIS	19
2.2	RELIGIÃO	29
2.3	IDENTIDADE ÉTNICA	43
2.4	CURRÍCULO E NOVAS POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS	46
2.5	PERCURSO METODOLÓGICO	50
2.5.1	Campo empírico e os interlocutores	56
3	RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA	57
3.1	POVOS NEGROS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS	57
3.2	PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO	61
3.2.1	A relação entre religiões e escola	70
3.3	PENSAR A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA	74
4	AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS?	79
4.1	A ESCOLA MARIA AUXILIADORA	79
4.2	A ESCOLA NAS LENTES DOS ANTIGOS ESTUDANTES	79
4.3	O DIÁLOGO TECIDO COM OS/AS PROFESSORES/AS	81
4.4	A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS	90
4.5	A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é... um programa de desordem absoluta... Um processo histórico... feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade (FANON, 2001, p. 52-53).

A presente pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE¹. Ela buscou compreender as concepções de professores e professoras sobre as religiões afro-brasileiras. Partimos do princípio que a escola, enquanto lugar de ensino e aprendizagem, também é o lugar de formação de todos os sujeitos e, por isso, precisa considerar as diferenças.

Nos últimos anos, temos observado na imprensa e em pesquisas acadêmicas do país, situações de racismo nas escolas, que muitas vezes vêm sendo tratadas como "intolerância" religiosa². Parte desse racismo é direcionado aos praticantes das religiões afro-brasileiras. Stela Caputo (2015) chama atenção para a questão do desfavorecimento das crianças de terreiro nas escolas, ou seja, as crianças de terreiro não têm sua religião e sua cultura respeitadas, tampouco são consideradas no espaço escolar, que deveria ser laico, comprometido com uma formação que respeite às diferenças.

A escola, portanto, é um ambiente onde convivem diversos grupos sociais, devendo, por isso, ser um espaço de acolhimento às diferenças, bem como de discussão e valorização das diferenças étnicas e culturais. Nessa direção, é difícil pensar que nesse espaço formativo vem sendo praticado o racismo, preconceitos e diferentes formas de violência contra minorias étnicas e culturais. Nesta perspectiva, buscando nos aproximar dessa discussão, propomos refletir sobre como os docentes, enquanto mediadores da aprendizagem, vêm concebendo as religiões afro-brasileiras na escola, uma vez que essas religiões, durante muito tempo, foram perseguidas (CAPUTO, 2015) e continuam sendo alvo de violência e preconceitos, inclusive nos espaços escolares.

Frente a isso, duas ações merecem destaques: a primeira consiste na aprovação da Lei 10.639, em 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da temática "História e Cultura afro-brasileira". A segunda foi a promulgação, em 2008, da Lei 11.645, que substitui a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Ambas contribuíram para

¹Esse trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco.

²O termo *tolerância* (e, por extensão, o termo *intolerância*) remete ao gesto de ser paciente com alguém ou com um determinado grupo, o que não significa aceitar a diferença. Trata-se, portanto, de um termo de origem racista, que se aplica a quem detém o poder em relação àqueles que ele suporta ou tolera.

a reflexão sobre a necessidade de problematizar as concepções vigentes sobre as minorias étnicas no país. Acreditamos que as referidas leis são ferramentas importantes contra o desconhecimento e preconceito em relação às religiões afro-brasileiras, uma vez que essas são consequências e expressões indissociáveis da história e cultura dos povos negros no Brasil.

Nessa direção, foi incluído nas diretrizes e bases da educação nacional, no currículo da rede oficial de ensino, as temáticas que possam abordar a história e cultura dos dois grupos étnicos (indígenas e negros) que participaram da formação da população brasileira. Essas leis são frutos da luta antirracista do movimento negro e indígena no país.

Com as formulações dessas leis, refletir sobre a causa do povo negro e sua história, bem como as religiões afro-brasileira passou a ser um exercício obrigatório na educação do nosso país. Em que pesem as limitações e dificuldades de efetivação dessas leis, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e continuada, ou seja, a preparação dos/as docentes para o emprego qualificado da temática africana e indígena, acreditamos que suas promulgações representam um avanço na luta por uma educação não racista. Com efeito, nas duas últimas décadas houve a ampliação dos debates sobre os currículos e os materiais didáticos, além de terem sido ampliados os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a colonialidade na educação.

Apesar desses avanços, a promulgação da Lei 10.639/08, aprovada há quase dezoito anos, deveria ter contribuído de modo mais efetivo para o debate nas escolas sobre as questões étnico-raciais e, conseqüentemente, para a diminuição do preconceito em relação a essas religiões, uma vez que, como mencionado, elas são elementos fundamentais e indissociáveis da história e cultura afro-brasileira.

As religiões afro-brasileiras, portanto, são consideradas no presente trabalho enquanto importantes componentes para um número expressivo de brasileiros, em todo o território nacional. Do mesmo modo, tendo sido mantida desde a chegada dos primeiros africanos trazidos a este país, se caracterizam como luta e resistência contra o colonialismo. Como nos diz Geertz (2008), a cultura é um conjunto de significados que vão sendo construídos pelo homem, o qual tem o propósito de “servir” tanto para o indivíduo em sua particularidade como para servir a um grupo. Nessa direção, a cultura tem funções que implicam diretamente na vida dos sujeitos. Compreendemos a religião enquanto parte significativa desse constructo cultural e social.

Pensar a religião como cultura também nos leva a pensar que ela é um assunto a ser problematizado na escola, pois esta consiste em um espaço de convivência de sujeitos de diferentes crenças religiosas. Podemos, então, levantar as seguintes perguntas: os estudantes

estão podendo manifestar sua religião na escola? Há, de fato, liberdade de crença na escola, na sala de aula?

Diante disso, enfatizamos que as religiões de matriz africana não têm o mesmo espaço e a mesma acolhida das religiões cristãs. Isso nos faz perceber o quanto é necessário a abertura das escolas, públicas e privadas, para o diálogo e para a aproximação com as discussões em torno dessa temática, tendo em vista que há vários estudantes de diferentes religiões em sala de aula.

As escolas, portanto, precisam considerar essa questão, uma vez que elas são parte da realidade de vida e da cultura de seus estudantes, professores/as e demais funcionários/as. Por isso, é importante que os currículos possam direcionar práticas abertas e mais reflexivas, que busquem considerar o contexto de vida de seus alunos e assim, estes sintam-se representados no ambiente escolar.

Para fundamentar nosso estudo, tomamos como lentes teóricas os estudos decoloniais, que fazem uma análise do processo de colonização, nos ajudando a compreender como se deu o silenciamento e apagamento das culturas dos povos que foram colonizados e subalternizados. Essa abordagem nos ajudará a compreender melhor o nosso objeto, sobretudo porque as religiões afro-brasileiras são parte da cultura negra, que, como mencionamos, foi silenciada e que muitas vezes não é abordada na escola, nem tem espaço no ambiente escolar.

Essa pesquisa foi desenvolvida na escola estadual Maria Auxiliadora Liberato, localizada no bairro Rendeiras da cidade de Caruaru. A opção pela referida escola levou em consideração a existência de quatro terreiros em seu entorno, que podem sensibilizar ou não a instituição escolar a tratar dessa temática e estar mais aberta para esse diálogo.

Dessa forma, buscamos perceber se essa proximidade com os terreiros influencia na abertura da escola para esses terreiros e seus membros, bem como para a problematização de temáticas relacionadas às religiões afro-brasileiras que são elementos da história e cultura africana. Essa pesquisa está baseada em duas justificativas: uma pessoal e outra, acadêmica. A primeira refere-se às minhas vivências pessoais, desde a infância, representando caminhos que me levaram a presente temática de estudo.

Na infância, convivi com minha tia-avó e madrinha, que se chamava Tereza Silva, que era negra e de terreiro. Ela praticava sua religião de forma oculta, por medo de sofrer represálias e perseguições. Contudo, foi na graduação, a partir das discussões sobre as relações ético-raciais, que surgiu o meu interesse em estudar o preconceito em relação às religiões afro-brasileiras na escola.

Nas minhas vivências pessoais, outros fatores contribuíram para que eu me

interessasse pelo o tema. Durante doze anos, participei de um grupo da igreja católica conhecido como Renovação Carismática Católica, no qual, por muitas vezes, ouvi falar muito mal do candomblé, que, pelos discursos do grupo, não seria uma religião, mas uma seita. Naquele contexto, ouvi várias vezes que nos terreiros se fazia “macumba”, que seria “um trabalho contra alguém”.

Assim, deveríamos tomar cuidado com os “macumbeiros”, existindo, inclusive, a oração de renúncia contra “o trabalho realizado”, entre outras formas de preconceito, que se praticava nesse grupo contra as religiões afro-brasileiras. Mas eu sempre me questionava em relação a essas imagens e concepções difundidas pelo grupo, pois próximo à minha casa existe um terreiro, que sempre despertou minha curiosidade, sobretudo pelas festas animadas.

A musicalidade, os batuques dos tambores, causam arrepios e mexem comigo, com seu ritmo intenso e contagiante. Ao contrário daquilo que tanto ouvia falar, ou seja, que seria uma religião que praticava o mal contra as pessoas, entre outros atributos negativos, comecei a desconstruir os preconceitos contra as religiões afro-brasileiras. Nisso podemos perceber os reflexos da colonialidade do poder que se materializa na vida das pessoas que são das religiões afro-brasileiras mediante as práticas de opressão, de discriminação e racismo.

Essas práticas estereotipam suas crenças, tornando-as inferiores e bárbaras em relação às religiões hegemônicas, as quais são aceitas universalmente. De acordo com Mignolo (2008), aqueles que praticassem outras religiões diferentes do catolicismo eram considerados “menos humanos”, pois a religião universal e aceita era a católica. Inclusive a própria Constituição de 1824, em seu Art. 5. Deixa isso bem claro quando afirma que: "A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império.

As outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórmula alguma exterior do Templo". Passando pela Constituição de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Todavia, é importante enfatizar que todo esse preconceito acontece mesmo tendo as diferentes religiões conquistado o direito de professar sua fé e praticar seus cultos.

A justificativa acadêmica está baseada nas minhas experiências acadêmicas na universidade, a partir da minha formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, campus Agreste. Esse processo formativo me proporcionou os primeiros contatos com as discussões étnico-raciais, que se deram nas disciplinas de Currículo e Avaliação ofertadas no Curso de Pedagogia.

Na graduação em Pedagogia, escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre as práticas educativas de enfrentamento do racismo por professoras negras. Nesse trabalho,

buscamos compreender as práticas educativas de enfrentamento do racismo em sala de aula pelas professoras negras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde (GEPERGES). Em suas narrativas, as docentes expuseram situações de racismo envolvendo as religiões afro-brasileiras e isso me chamou atenção.

Em uma delas, uma das professoras, por exemplo, relatou que uma estudante de terreiro, ao ser questionada sobre qual seria sua religião, sempre se declarava católica com medo de sofrer preconceito e perseguição na escola. Para discutir essa questão, a professora reservou um tempo de sua aula e fez um momento de reflexão com os/as estudantes, no qual se declarou candomblecista, reforçando o direito à vivência de sua crença e à importância do respeito às diversas religiões. Ela ainda afirmou que sua opção religiosa contribuía bastante para sua militância e seu empoderamento enquanto mulher negra em uma sociedade que é cruel, excludente e opressora.

Esses achados me levaram a perceber que há um desconhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e o pouco que se sabe é por meio das lentes estereotipadas do racismo e de um racismo religioso que vêm sendo praticados cotidianamente, principalmente contra os povos negros e todos que praticam religiões não hegemônicas. Diante disso, queremos compreender como a escola tem pensado as religiões afro-brasileiras e como tem tratado as questões étnico-raciais, especificamente no tocante às religiões afro-brasileiras no cotidiano escolar.

Assim, na graduação iniciou-se um processo de desconstrução dos estereótipos e dessas ideias que internalizamos e naturalizamos no cotidiano. Logo, essa nova experiência passou a instigar o meu desejo de querer me aproximar ainda mais dessas questões, que são problematizadas, sobretudo no estudo das relações étnico-raciais. Outra experiência formativa que colaborou para a construção dessa pesquisa foi o ingresso no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, que me aproximou ainda mais das discussões sobre meu objeto.

A participação no referido grupo me ajudou a perceber as relações de poder que estavam estabelecidas sobre minha vida. Ele ainda contribuiu para perceber que através da pesquisa acadêmica também assumimos um posicionamento de militância na escrita, e que nessa construção se faz necessário anunciarmos o nosso lugar de fala, o lócus de enunciação, ou seja, o lugar geopolítico do sujeito que fala. Sendo assim, a partir dos estudos realizados no grupo, identifiquei que o meu lugar geopolítico é o lado oprimido das relações de poder.

Assim, nossa pesquisa vem se preocupando com o lugar dado às religiões afro-brasileiras na escola, buscando problematizar o racismo religioso que tem ocorrido também na educação. Esse racismo aparece frequentemente naturalizado nos discursos dos indivíduos

que consideram as religiões afro-brasileiras como algo amaldiçoado, demoníaco.

Então, resumindo o exposto, o convívio tanto com a minha tia-avó e madrinha quanto o convívio com amigas, estudantes e professores/as praticantes de religiões afro-brasileiras colaboraram, efetivamente, para que esta pesquisa fosse construída. Esse convívio me possibilitou desconstruir as concepções vigentes sobre as religiões afro-brasileiras e sobre seus praticantes, me levando a perceber que a demonização dessa religião é fruto do desconhecimento e do racismo.

Sabemos, como mencionado, que embora a Constituição Federal garanta o direito à liberdade religiosa, afirmando que o Brasil é um país laico e que o Estado irá assegurar o livre exercício de todas as religiões, na prática isso não é respeitado. Com efeito, o espaço de liberdade da prática do cristianismo, como seus respectivos seguimentos religiosos, o catolicismo ou protestantismo, não é o mesmo espaço de liberdade das religiões afro-brasileiras.

Nessa direção, percebemos também que no espaço escolar vão sendo construídas concepções estereotipadas sobre as religiões afro-brasileiras que se transformam no racismo. Muitas escolas praticam o preconceito quando dialogam com religiões cristãs e não criam espaço de diálogo com as religiões afro-brasileiras. Diante disso, Trindade (2014) assinala que a escola é um dos palcos sociais onde ocorre, com frequência, variadas formas de reprodução do racismo.

Além disso, o autor chama atenção para compreendermos que o cotidiano escolar é um campo onde é preciso problematizar a questão do racismo, lembrando que este é um problema de todos. O mesmo ainda enfatiza que seria “ingênuo” acreditarmos que o sistema educacional tivesse sido organizado em desacordo com as classes dominantes. Dessa forma, a educação está organizada de acordo com os interesses da classe dominante. As escolas foram pensadas para atender a um projeto de sociedade e a uma ideologia dominantes, comprometidos com os valores eurocêntricos.

Isso revela que o projeto de educação, pensado a partir da elite social, jamais iria contemplar os diferentes grupos sociais. Do mesmo modo, todos os conhecimentos abordados nas disciplinas atendem a essa ideologia e não consideram os conhecimentos e epistemologias advindos de outros grupos. Nisso está evidente que o racismo existe e está bem presente na educação. Então, a partir disso, podemos indagar: por que a grande maioria das escolas, inclusive as públicas, utilizam símbolos cristãos, como imagens de santo, crucifixo, orações etc.? Isso revela uma assimetria entre as religiões cristãs e afro-brasileiras.

Os valores do mundo branco se expressam, portanto, em uma maior aceitação de sua

cultura – e aqui destacamos a religião – e na legitimidade de suas epistemologias. A essa prática, Grosfoguel (2007, p. 32) denominou de racismo epistêmico que seria mais invisibilizada que o racismo social, político e econômico. Segundo o autor, essa forma específica de racismo operaria

[...] privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais

Dessa forma, o racismo epistêmico elege os pensamentos brancos, ocidentais que nascem das identidades políticas hegemônicas, as quais têm legitimidade teórica no campo científico. Logo, as identidades políticas das minorias não são consideradas e têm seus conhecimentos invalidados. Com isso, na geopolítica do conhecimento, as vozes e os pensamentos dos grupos discriminados são desautorizados pelo discurso branco, europeu, que determina a superioridade da epistemologia eurocêntrica.

Pensando nesses saberes, Boaventura de Sousa Santos (2010) destacou a existência de outras epistemologias que têm seus critérios de validação e que sofrem a imposição da epistemologia europeia considerada como único conhecimento válido, científico, o qual foi apresentado como única forma de enxergar o mundo.

A partir dos estudos pós-coloniais, queremos pontuar que a hierarquia social estabelecida no processo colonizador da América gerou as desigualdades sociais. Tais desigualdades também têm relação com o racismo, praticado contra a minoria que está na escala inferior dessa hierarquia.

O racismo fundamentado nas diferenças entre as raças indígena, negra e branca também se estendeu ao campo da crença do sujeito pelo racismo religioso, ou seja, o racismo que se realiza em razão da cor, também se realiza em razão da religião (MIGNOLO, 2008). Esse tipo de racismo, além de ser praticado contra o indivíduo pela sua cor, também vem sendo praticado contra a religião do mesmo, isto é, passou a existir um preconceito duplo: de cor e de crença.

Como mencionamos, as religiões afro-brasileiras têm sido alvo de preconceitos e de estereótipos, os quais têm se perpetuado ao longo de toda história do Brasil. Dessa forma, no campo das religiões, podemos afirmar que a perseguição contra as religiões de matriz africana, que tem sido praticada por religiosos cristãos, é fruto do racismo.

A partir disso, compreendemos que não há uma boa aceitação da cultura, dos costumes e até mesmo da própria cor da pele, pois tudo que se refere à pessoa negra e sua cultura, como é o caso das religiões de matriz africana, não são bem aceitos na sociedade. Logo, essa rejeição está intimamente atrelada à cor dos sujeitos negros e a posição que estes foram colocados na hierarquia social.

Então, se formos refletir, o candomblé, por exemplo, é uma das religiões de matriz africana que não tem uma boa aceitação e, por isso, seus membros sofrem tanta perseguição. E, por medo dessa perseguição, grande parte dos membros se declara católica.

O candomblé, até bem pouco, tinha que se esconder, evitar ser identificado, especialmente por causa da perseguição policial que muito sofreu. Seus adeptos sempre foram católicos, sempre mostraram o lado sancionado socialmente. Mesmo nos recenseamentos nunca declaram-se do candomblé, da macumba, do orixá; quando muito, espíritas. O terreiro era escondido, e a identidade religiosa do adepto também. Hoje, mas em outros termos, ele ainda pode ser entendido como uma religião subterrânea, escondida (PRANDI, 1991, p. 202).

Outra imagem estereotipada que é direcionada às religiões afro-brasileiras é de que essas crenças não se caracterizam como uma religião, mas como algo diabólico ou amaldiçoado, praticadas por pessoas de classe baixa, da periferia.

Nos últimos tempos, temos ouvido a ideia de que no Brasil o racismo foi combatido e de que ele já não existe mais. Entretanto, sabemos que existem vários mecanismos do racismo que tem ocorrido, muitas vezes, de forma velada pelo preconceito naturalizado que está submerso nas ações dos sujeitos, tanto nos discursos quanto nas práticas e expressões cotidianas.

Deste modo, para problematizar a temática das religiões afro-brasileiras na escola, assumo a postura política de comprometimento com a diferença, as diferentes culturas e com as diferentes identidades sociais que compõem nossa sociedade, especificamente no contexto das escolas. Logo, enquanto pesquisadora, afirmo a necessidade de me aproximar dessa discussão a fim de contribuir para a desconstrução das ideias racistas e estereotipadas sobre quem é praticante das religiões afro-brasileiras.

Esse projeto também reflete a luta pela descolonização no campo da ciência, contra a supremacia da ciência branca, eurocêntrica, que se fundamenta nas contribuições dos teóricos ocidentais. Isso significa, então, acreditar em uma epistemologia descolonial e pluriversal. Por meio desse trabalho, também estamos reivindicando a materialização da lei 11.645/08 nas escolas, no que se refere ao trato com a cultura africana e, especificamente, as religiões afro-

brasileiras.

Sendo assim, estamos preocupados com as lutas para recuperar e reconstruir a existência, liberdade e libertação frente às condições desumanizantes de escravização e racialização, a partir da criação de práticas, espaços e condições outras de existência e humanização (WALSH, 2014). Então, é por esse caminho que pretendemos caminhar para a construção dessa pesquisa, a fim de traçar caminhos outros de descolonização.

Lembramos que no cenário político-social atual, essa discussão não tem recebido tanta atenção e, por isso, é necessária sua problematização, haja vista que, as religiões afro-brasileiras foram desrespeitadas. Então, “o ato de escrever na academia sobre o que tem sido discriminado e estereotipado é uma ação de enfrentamento ao racismo epistêmico, que tem considerado os conhecimentos não-ocidentais como inferiores” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Nesse sentido, professores, gestores, de modo geral, a educação deve buscar refletir sobre a importância de abordar e problematizar a temática das religiões afro-brasileiras dentro do espaço escolar, além de vivenciar o respeito à todas as religiões e formas de crer. Dessa maneira, na presente pesquisa temos como objetivo refletir sobre as concepções dos/as professores/as sobre as religiões afro-brasileiras.

Logo, nos questionamos sobre como os docentes vêm concebendo as religiões afro-brasileiras na escola? Como o preconceito, a discriminação e o racismo estão projetados nos professores em relação às religiões afro-brasileiras? Como os professores agiriam frente a situações que envolvam o racismo e a discriminação religiosa? Para tanto, apresentamos a seguinte questão central: quais as concepções dos/as professores e professoras sobre as religiões afro-brasileiras na escola?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste Capítulo, buscaremos apresentar os principais conceitos e categorias teórico-metodológicas que fundamentaram a presente pesquisa: estudos decoloniais, religião, identidade étnica e currículo. Inicialmente, iremos nos debruçar sobre a discussão dos estudos decoloniais, refletindo sobre a colonização da América e as heranças coloniais que foram deixadas e que perpassam as relações científicas e sociais até hoje.

Posteriormente, faremos uma discussão sobre o conceito de religião, a partir de Durkheim (1996), Weber (2001), Eliade (1992), Berger (1985) e Geertz (2008), que se preocuparam em estudar as religiões como fenômeno sociocultural. Em seguida, discutiremos à perspectiva decolonial na reflexão sobre as religiões. Finalizando o Capítulo, apresentaremos nosso percurso metodológico.

2.1 ESTUDOS DECOLONIAIS

Neste tópico, procuramos situar os estudos decoloniais, que fundamentam a presente pesquisa. Escolhemos essa abordagem pela crítica, por ela formulada, em relação às epistemologias coloniais e à geopolítica do conhecimento. A abordagem contribui para a construção de um pensamento contra-hegemônico, assumindo a América Latina como lugar de fala, partindo de sujeitos e lugares que foram marginalizados e subalternizados no processo histórico.

Os estudos decoloniais, como sugere Grosfoguel (2007, p. 45), partem do postulado que “falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder”. Então, no presente trabalho tomamos como referência aqueles e aquelas que têm seu conhecimento situado do lado subalternizado, assumindo uma postura epistêmico-conceitual combativa em relação ao sistema-mundo moderno eurocêntrico.

Essa abordagem teórica está intimamente relacionada com nosso objeto de pesquisa, que se encontra no campo dos saberes silenciados, estando no lugar periférico da ciência, sobretudo por questionar as narrativas privilegiadas, ou seja, os conhecimentos hegemônicos. Nesse sentido, os estudos pós-coloniais latino-americanos refletem “una particular manera, en la academia, de conjunción de diferentes proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del Ser” (MIGNOLO, 2005, p. 6).

Nesse trabalho, discutimos a negação e o silenciamento de diversas culturas que foram marginalizadas, especialmente as culturas negras, onde está localizado o nosso objeto, a partir

do qual procuramos nos fazer ouvir como produtores e produtoras de cultura e de conhecimento. Logo, refletimos como múltiplas culturas e religiões foram negadas e silenciadas, a partir de um processo de dominação que se deu por meio da negação das minorias étnicas.

Nessa direção, procuramos apresentar os estudos pós-coloniais latino-americanos a partir dos seguintes conceitos: geopolítica do conhecimento, colonialismo/colonialização, racialização, racionalização, colonialidade/modernidade e os eixos da colonialidade: poder, saber, ser e natureza (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008; QUENTAL, 2012), diferença colonial, pensamento de fronteira, desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2005, 2008; ESCOBAR, 2003), interculturalidade (TUBINO, 2004, 2005; WALSH, 2007, 2008) e política de identidade e identidade na política (MIGNOLO, 2008).

Esses conceitos são parte de uma perspectiva epistemológica que advém do pensamento pós-colonial indiano, o qual parte do lado subalterno da diferença colonial como outro modo de interpretar o mundo (GROSFUGUEL, 2007). Estes conceitos nos ajudarão na compreensão de como se deu a hierarquização e subalternização que foram estabelecidas no processo de colonialismo/colonização, o qual tem perdurado até hoje pela via da colonialidade.

O pensamento pós-colonial nos ajuda a perceber que a religião do homem branco, heterossexual e cristão foi sendo estabelecida e propagada como a religião correta. Então, iniciaremos buscando explicar como se configurou o processo de colonização da América. Esse processo deixou marcas coloniais que perduram até os dias atuais por meio da colonialidade, que tem implicações em nossas vidas, na sociedade e na ciência.

Como nos diz Costa, seus efeitos “teriam impregnado as ciências humanas de maneira tão profunda que mesmo hoje exerceriam ainda um importante papel na produção do conhecimento científico” (COSTA, p. 29). Desse modo, a modernidade/colonialidade encerraria “um 'regime de verdade' que reproduz sempre e inapelavelmente as relações de poder existentes” (*ibidem*).

A Colonização da América caracterizou-se como um processo exploratório que concebeu a Europa como o centro do mundo. Antes da chegada dos portugueses e espanhóis a esse território, diversos povos já o habitavam. Quental (2012) salienta que o ocorrido na América não evidencia um descobrimento, mas uma invenção, na qual indígenas e negros foram oprimidos e subalternizados. Nesse processo de colonização, surgiram ideias equivocadas a respeito do negro, de sua cultura e suas práticas (RODRIGUES, 2010).

O pensamento decolonial salienta que o processo de colonização da América Latina

representou um conflito de interesses entre os colonizadores. Dessa forma, podemos compreender a América Latina enquanto um processo que

[...] tem como horizonte imperial o controle da economia e a autoridade (aqui entram os conflitos e interesses imperiais da França frente aos Estados Unidos), o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos sujeitos coloniais, o controle do gênero e da sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa, e da normatividade sexual (MIGNOLO, 2008, p. 242).

Esse acontecimento se configurou como um processo violento e perverso que marcou a vida dos povos colonizados e escravizados. Assim, as minorias étnicas foram submetidas à obediência e servidão a esse homem branco, heterossexual, europeu, cristão, que passou a exercer poder também sobre seu corpo (SILVA, 2017).

Os estudos decoloniais, portanto, questionam a história eurocêntrica apresentada ao mundo, além das estruturas de poder que silenciam e negam as diferentes etnias e culturas não ocidentais, em função de uma razão e um modo de vida eurocêntricos, estabelecidos como padrões. Nesse processo, os colonizadores passaram a considerar as organizações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos colonizados como primitivas, atrasadas e inferiores.

Os estudos decoloniais nos ajudam a rever essa história e nos indica outra interpretação para a mesma. Portanto, é “preciso aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2010, p. 15). Esses estudos se estabelecem por pensamentos outros, na produção de conhecimentos outros.

Além de dialogar com nosso objeto, os estudos decoloniais latino-americanos acentuam a importância da construção de outros pensamentos que se desviam da lógica eurocêntrica de pensamento. Esses estudos se expressam como “[...] una particular manera, em la academia, de conjunción de diferentes proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del Ser” (MIGNOLO, 2005, p. 6).

Os estudos decoloniais surgem a partir do pensamento pós-coloniais. Este consiste em uma corrente que “[...] busca problematizar as estruturas de dominação herdadas do período colonial, considerando também as dimensões simbólicas e subjetivas deste processo” (QUENTAL, 2012, p. 49). Dessa forma, ambos problematizam esse processo colonizador e sua herança.

Como afirma Mignolo (2008, p. 240), os estudos decoloniais nos auxiliam a “[...] não aceitar a América Latina como uma coisa natural e contar histórias do que lá acontece,

esquecendo que tudo que lá ocorre tem sua razão de ser na história imperial colonial de como a América Latina foi constituída”. Uma constituição balizada em um processo imperialista e escravocrata.

Na colonização da América, surgiram inúmeras ideias equivocadas a respeito do negro, de sua cultura e de suas crenças. Essas ideias seriam alimentadas e fortalecidas por teorias pseudocientíficas, racistas, eugenistas, que buscaram, até meados do século XX, justificar a supremacia da “raça” branca (WIEVIORKA, 2007). Essas concepções se perpetuaram ao longo da história, mantendo os estereótipos e preconceitos vigentes em relação aos os povos negros (RODRIGUES, 2010).

O colonialismo foi um processo que violentou o modo de vida dos povos indígenas e negros, “[...] cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 296). Esse processo contribuiu para a formação da economia capitalista e para a expansão imperial do ocidente.

A colonização se fundamenta na modernidade e estas caminham juntas. Segundo Mignolo (2008, p. 61), “las conclusiones principales son, primero, que la unidad analítica propia para el análisis de la modernidad es la modernidad/colonialidad — en suma, no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera”.

A modernidade, portanto, é apresentada como um projeto de mundo novo, que impôs aos povos da América Latina o padrão de vida e de cultura do homem europeu como um padrão avançado de desenvolvimento, um modelo eficaz de vida, de cultura, religião e de conduta do homem na sociedade (QUIJANO, 2005).

Nesse processo, também houve uma nova organização dos povos encontrados na América e dos negros trazidos para serem escravizados. A racialização imposta a esses povos se define pela utilização da ideia de raça, que atribuiu aos brancos a superioridade sobre os demais grupos étnicos. Logo, o conceito de raça foi utilizado para realizar uma diferenciação e uma divisão na população mundial. Dessa forma, a cor branca passou a ser privilegiada na sociedade e todos os povos tiveram seus lugares e papéis condicionados pela relação de poder na estrutura de poder (QUIJANO, 2005).

Para legitimar a superioridade do branco sobre as demais raças, a racialização se utilizou de argumentos biológicos, que determinou o homem branco/europeu/heterossexual/cristão como um modelo superior. Nesse sentido, Quijano (2005) nos orienta a perceber que essa divisão da população estabeleceu a desigualdade social ao classificar a população em: brancos (raça superior), índios (servos) e negros (raça inferior – escravos).

A racialização é materializada pela dominação de todos os âmbitos da vida do homem, como território, cultura, religião, dentre outros, pois essa “[...] matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293). Nessa perspectiva, as religiões afro-brasileiras também foram/são racializadas.

A lógica eurocêntrica também se concretiza na desqualificação dos pensamentos de sujeitos marginalizados no campo da ciência, como, por exemplo, a mitologia negra, a memória negra dos ancestrais que são silenciadas, desconsideradas e desautorizadas enquanto fonte de conhecimento. Esse campo também é marcado pela racionalização que

[...] busca desqualificar essas epistemologias alternadas para inferiorizá-las, subalternizá-las e desautorizá-las e, desse modo, construir um mundo de “pensamento único” que não permite pensar “outros” mundos possíveis mais para além da mundialização “capitalista neoliberal branca masculina [...]” (GROSGUÉL, 2007, p. 33)

Quando se determina os pensamentos válidos e os sujeitos produtores de conhecimento, percebemos as amarras da racionalização que valida e legitima os pensamentos que podem estar no campo da ciência. A racionalização se estabelece pela legitimação dessa forma de pensar homogênea e determina quais pensamentos, culturas e condutas são reconhecidos. Nessa direção, todas as formas de crer e conceber a realidade que partem dos sujeitos negros são silenciadas e subalternizadas.

Nessa perspectiva, a racionalização, como mencionado, impõe o pensamento europeu como pensamento único e verdadeiro, pelo qual este possui o poder da palavra e o direito de pensar e produzir conhecimento (QUIJANO, 2005). Nessa direção, a racionalização também é uma forma de poder que inferioriza as culturas, crenças e memórias dos povos negros, pois elas têm seus valores desconsiderados quando é imposta uma homogeneização de saberes, culturas e crenças.

De acordo com Mignolo (2008, p. 304), com o processo de colonização, os povos colonizados

[...] tiveram que lidar, de uma forma ou de outra, com a cosmovisão monotópica da civilização ocidental encapsulada no grego e no latim, nas seis línguas modernas imperiais da Europa, e na subjetividade correspondente registrada na e através da expressão artística, na cultura popular, na comunicação de massa, etc.

A racialização e a racionalização, tratadas acima, são consideradas as bases da colonialidade, que determina a religião e o conhecimento aceitável universalmente. Segundo

Quijano (2005, p. 342), a colonialidade se caracteriza como

[...] uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

A modernidade, por sua vez, é apresentada como um projeto de inovação e de salvação para os continentes, servindo como modelo de desenvolvimento que vai se modificando de acordo com as mudanças do tempo, na história. Desse modo, a modernidade se transfigura para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade (MIGNOLO, 2008).

A modernidade, portanto, é a herança colonial, uma vez que ela representa “[...] tudo aquilo que herdamos do processo civilizador constituído no âmbito da modernidade” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 26). Logo, podemos considerar como herança colonial a imposição do cristianismo e a sua "suposta" superioridade sobre as religiões de matriz africana. É importante destacar que a imposição das religiões cristãs gera estereótipos e perseguições que muitas vezes se configuram em violências físicas e morais.

A modernidade também nos ajuda a compreender o capitalismo, o qual se fundamenta no sistema-mundo colonial, estabelecendo desigualdades e hierarquias sociais. A partir disso, Quijano (2005) percebe que o poder capitalista se estrutura nas relações de dominação, explorando e gerando conflitos entre os sujeitos sociais. Esses conflitos e essas desigualdades também se estendem ao campo religioso, fazendo com que haja religiões privilegiadas, pertencentes ao mundo branco, enquanto outras são invisibilizadas.

Passamos, em seguida, a refletir sobre os eixos da colonialidade, os quais, de acordo com Quijano (2005), seriam: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Para o autor, a colonialidade do poder se efetiva pela imposição do poder europeu sobre os povos colonizados, mediante a ordem classificatória que foi estabelecida a partir da ideia de raça.

A colonialidade do poder se manifesta pelo domínio europeu, que se estende sobre a vida e os costumes dos colonizados. Estes foram obrigados a esquecer suas origens, seus modos de vida, sua cultura e suas crenças religiosas, sendo obrigados a aderir à cultura e, conseqüentemente, à religião do colonizador. Assim, tudo que se refere à cultura do colonizado, como as religiões afro-brasileiras, são inferiorizadas, estereotipadas, desconsideradas. Através da colonialidade do poder, portanto, as religiões de matriz africana vêm sendo perseguidas e silenciadas.

Outro eixo da colonialidade apontada por Quijano (2005) é a colonialidade do ser, a

qual se configura na internalização da condição de inferiorização e subalternização. Esse eixo conduziu os povos colonizados a um sentimento de inferioridade, como é o caso dos indivíduos indígenas e negros. Esses povos, com características fenotípicas diferentes dos europeus, foram inferiorizados na hierarquia das raças, pois não correspondiam aos padrões de beleza e estética dos europeus. A colonialidade do ser, além de gerar um sentimento de inferioridade, também gera o sentimento de incapacidade nesses sujeitos (WALSH, 2008).

Nessa perspectiva, Fernandes (2007) assinala que o negro era posto em uma condição de inferioridade na hierarquia social e o resultado dessas relações sociais era regulado pela estruturação de uma sociedade colonial e imperial, que fizeram surgir os estereótipos desfavoráveis à pessoa negra. O homem negro escravizado era chamado de “besta de carga” e a mulher negra escravizada exercia a função de “besta” e máquina de reprodução da Casa Grande (FERNANDES, 2007, p. 239).

Isto é, o homem negro, considerado inferior, era responsável por carregar e transportar pesos e cargas dos senhores. As mulheres negras também ocupavam um lugar inferior, ficando responsáveis pelos serviços domésticos das casas das senhoras brancas e dos serviços pesados das lavouras. Além disso, elas eram conhecidas como reprodutoras da Casa Grande, porque sofriam estupro e eram violentadas pelos seus senhores (DAVIS, 2016).

Então, a partir da violência histórico-colonial que inferiorizou os negros, percebemos que a colonialidade do ser faz com que o sujeito oprimido aceite tudo que lhe for imposto enquanto correto e civilizado, embora se apresente em forma de injustiças e desigualdades sociais. Essa inferiorização também se estendeu àqueles que seguem e praticam as religiões afro-brasileiras, gerando o medo do preconceito que faz com que estes não queiram revelar sua crença.

De acordo com Ferreira e Silva (2013, p. 257), a colonialidade do ser “faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela colonialidade do poder” e aceite sua condição de oprimido, de subalterno. Entretanto, sabemos que atualmente existem vários movimentos de resistência e organização que lutam contra o sistema de exclusão e desigualdade.

O eixo da colonialidade do saber, por sua vez, determinam os saberes válidos. Essa colonialidade ignora e silencia outras epistemologias e suas organizações políticas e culturais, prevalecendo a epistemologia eurocêntrica. A isso Mignolo (2011) chamou de geopolítica do conhecimento. Para os estudos decoloniais, a geopolítica precisa ser reinventada para que haja uma releitura de todas as culturas e territórios. Essa geopolítica nos faz perceber que as religiões afro-brasileiras ocupam o lugar da subalternidade, uma vez que não são aceitas e

seus membros são perseguidos e discriminados.

Então, quando olhamos para os produtores de saber, que, em sua maioria, são intelectuais homens, brancos, heterossexuais e cristãos, percebemos que estes são os sujeitos que têm legitimidade para produzir saberes. Nessa mesma direção, refletimos sobre o racismo epistêmico que se estabelece por considerar apenas os pensamentos e produções dos brancos, ocidentais como único conhecimento válido.

Logo, as produções não ocidentais são consideradas folclore, cultura, enquanto a ciência cabe ao homem branco (GROSFOGUEL, 2007). A partir disso, fazemos o seguinte questionamento: qual o lugar dos saberes religiosos e das mitologias das religiões afro-brasileiras no campo da ciência? Como esses saberes são considerados?

Walsh (2010) apresenta outro eixo da colonialidade, a colonialidade da mãe natureza ou cosmogônica. Esse eixo seria materializado pela divisão binária homem/natureza, ou seja, as filosofias dos povos subalternizados, por manterem uma íntima relação com a natureza, teriam seus valores questionados. Com essa divisão, a natureza fica restrita apenas à dimensão de “recurso natural” e perde o seu sentido espiritual, místico, ecológico e cultural, que caracterizam a conexão homem/natureza dos povos negros e indígenas.

Nessa perspectiva, a colonialidade cosmogônica significa “[...] el control y/o negación de las bases ancestrales-espirituales-territoriales-vivenciales que rigen los sistemas de vida de los pue-blos de la diáspora Africana y de Abya Yala [...]” (GROSFOGUEL, 2007, pp. 221-222). Vale ressaltar que os povos colonizados encontraram meios de continuar vivendo suas crenças e seus rituais.

Há, portanto, uma agência/resistência desses povos que se expressa na continuidade de suas religiões. Essa luta nos remete ao conceito de diferença colonial. Esta pode ser compreendida como uma forma de questionar e responder às imposições da colonialidade. Escobar (2003, p. 62) salienta que “la diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder”. Assim, a diferença colonial contribui para questionarmos a negação, o silenciamento e a subalternização das religiões afro-brasileiras.

Outro conceito importante para o nosso estudo é o pensamento de fronteira, que nos leva a questionar quais pensamentos têm sido privilegiados e considerados conhecimentos. Nessa perspectiva, Mignolo (2008, p. 246) sublinha que:

No pensamento fronteiro, como método, e na opção descolonial, como horizonte, é assumido que não há o “fora”, mas que o pensamento surge da exterioridade (a criação do fora pelo dentro), isto é, na fronteira. Mas uma fronteira na qual os dois lados não estão em igualdade de condições”.

A resistência e a formação das religiões afro-brasileiras representam o pensamento de fronteira, que vai se formando a partir dos questionamentos sobre essas relações de tensão e poder que privilegiam determinadas crenças. Ainda segundo Mignolo (2001, p. 65), o pensamento de fronteira enfrenta “el colonialismo de la epistemologia occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.)”.

De acordo com o autor, o pensamento de fronteira é uma outra forma de pensamento, ou seja, uma nova epistemologia que se dá pelo diálogo entre os conhecimentos europeus e os conhecimentos silenciados. Outro conceito proposto pelos estudos decoloniais é o de opção decolonial. Este se coloca contra uma única maneira de se interpretar o mundo. Desse modo, a opção decolonial seria “[...] a opção de pensar e intervir, tanto em termos políticos como epistêmicos, que lhes foi negada (racismo epistêmico), e continua ainda sendo negada pelo privilégio epistêmico da modernidade” (MIGNOLO, 2008, p. 244).

A decolonialidade, portanto, não nega o pensamento europeu, mas afirma que essa forma de pensar não consegue dar conta de toda interpretação universal. A desobediência epistêmica é a busca pelo espaço de fala, ou seja, seu lugar de enunciação, sem desconsiderar outros pensamentos, inclusive o europeu. Nessa direção, a desobediência epistêmica reivindica a equidade de direitos epistêmicos, o direito de expressão do seu modo de compreender a dinâmica social e política em que os diversos sujeitos estão inseridos (MIGNOLO, 2008).

Os praticantes das religiões afro-brasileiras, como os membros do Candomblé e da Umbanda, realizam a desobediência epistêmica e religiosa quando questionam e reivindicam seu lugar de enunciação na reafirmação de seus saberes e crenças. Eles/elas buscam ocupar o seu lugar na sociedade, lutando para que não tenham suas vidas, histórias, saberes e crenças, negados e silenciados.

A luta religiosa dos membros das religiões afro-brasileiras expressa a opção decolonial frente ao pensamento eurocêntrico, se despreendendo do direcionamento da modernidade para compor projetos outros, legitimando novos pensamentos e saberes que se desdobram em novos caminhos (MIGNOLO, 2008).

A colonialidade também se manifesta a partir de políticas de identidade. Trata-se da proposta de um modelo de identidade naturalizado e padronizado, produzido politicamente. Este modelo tem sido questionada pelos estudos decoloniais, que vão na contramão da adoção da identidade eurocêntrica como padrão das identidades, culturas e crenças. Para Mignolo, a

política de identidade

[...] reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual, do sexo masculino e cristão são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Nesse caso, a identidade eurocêntrica, ou seja, o ser humano branco, heterossexual e cristão passa a servir de modelo normativo para as demais identidades, servindo de aparência natural do mundo.

Por isso, se tem lutado pela identidade na política, que, de acordo com Mignolo (MIGNOLO, 2008, p. 290), “é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)”. A partir da identidade na política, os diferentes grupos sociais têm lutado por seus direitos, enquanto construtores de sua própria história. Nisso, se localiza também a luta dos grupos religiosos, que buscam seus direitos de existir e praticar suas crenças.

A partir da identidade na política, busca-se combater a imposição das identidades sociais construídas pelos discursos europeus modernos, raciais e excludentes. Esse conceito, portanto, é uma forma de pensar e lutar contra a razão imperial e ocidental, ou seja, é a maneira de pensar e agir politicamente na contramão de políticas coloniais.

Nessa direção, a identidade na política “[...] se baseiam em projetos ético-epistêmicos abertos a todos, não importa a origem étnico-racial da pessoa” (GROSFOGUEL, 2007, p. 33). Segundo Mignolo (2008), essa é uma forma de pensar descolonialmente, rompendo com a imposição da identidade europeia que foi universalizada. É nessa direção que os grupos de povos de terreiro vêm lutando para se afirmarem.

Dentre esses conceitos, também queremos apresentar o da interculturalidade, que, segundo Walsh (2007), é considerada estratégia e princípio que direciona a construção de pensamentos outros mediante ações e abordagens epistêmicas distintas dos projetos eurocêntricos. Nessa direção, a Interculturalidade é tomada como um projeto social, político, ético, cultural, educacional, estético, epistêmico, que direciona ao caminho da descolonização e do rompimento com os padrões estabelecidos.

A interculturalidade também é uma forma de lutar pelo diálogo entre as diferentes culturas, reivindicando o direito à diferença. Ela se desmembra em duas linhas: a funcional e a crítica, que serão explicitadas adiante.

A interculturalidade funcional reconhece a diferença, mas não rompe com os princípios neoliberais, além de não realizar mudanças nas estruturas de dominação. Assim, permanece a realidade de subordinação dos povos oprimidos, isto é, ela reconhece a diferença, mas permanece atendendo a funcionalidade do sistema, contribuindo para o seu fortalecimento. Ela não rompe com a dinâmica capitalista, eurocêntrica, cristã e assim, acaba fortalecendo esse padrão de poder.

Nessa direção, a interculturalidade funcional busca refletir os problemas gerados pelas diferenças, contudo não gera modificações na base do projeto de modernidade. Desse modo, esse tipo de interculturalidade acaba contribuindo para a manutenção do padrão mundial de poder capitalista, que busca controlar os sujeitos sociais, sem pôr em questão as relações assimétricas de poder.

Já a interculturalidade crítica, apresentada por Walsh (2010), reconhece a diferença e afirma que as relações de poder precisam mudar. Esse reconhecimento se dá pela proposição de um novo projeto de sociedade que garanta aos diversos sujeitos melhores condições de vida, de ser e estar no mundo, rompendo com o padrão hegemônico europeu. É a partir dessa perspectiva que queremos pensar as religiões afro-brasileiras, que vêm se organizando politicamente e lutando pelo direito de existirem.

2. 2 RELIGIÃO

Nessa parte do trabalho iremos discutir como a humanidade e a comunidade científica têm pensado o conceito de religião, considerando o contexto de diferentes povos, culturas, bem como as diferentes religiões existentes no mundo. Assim, observaremos como a religião participa da construção de mundo e como ela influencia a sociedade e os indivíduos. Em nossa reflexão, procuramos discutir a partir das ideias de Geertz (2008), Weber (2001), Durkheim (1996), Eliade (1992) e Berger (1985).

Inicialmente, refletimos sobre alguns postulados de Emile Durkheim (1996), considerado o fundador da sociologia e um dos primeiros a propor uma sociologia das religiões. Durkheim se preocupou em discutir a religião como um fenômeno social, formado por símbolos, mitos e ritos, os quais serão explicados mais adiante.

Segundo Durkheim (1996, p. 3), precisamos ter prudência ao tentarmos definir o conceito de religião, pois corremos “o risco de chamar de religião um sistema de ideias e de práticas que nada teria de religioso, ou de deixar de lado fatos religiosos sem perceber sua verdadeira natureza”. Para o autor, portanto, discutir religião exige que sejamos cautelosos em

sua descrição.

Para Durkheim (1996), a todo tempo somos conduzidos a representar as coisas que fazem parte da nossa vida e, por isso, vivemos nesse movimento de criar “pré-noções e juízos” que influenciam em nossa conduta de sujeitos sociais. Nesse círculo, criamos a noção de religião, que é reconhecida a partir de características que “[...] estão por toda parte onde houver religião” (1996, *ibid.*, p. 4). Isto é, as religiões são identificadas a partir de características comuns que podem ser encontradas em diferentes culturas.

Das religiões fazem parte as crenças e os ritos que apresentam um caráter profundamente sagrado, sobretudo por reunirem inúmeros sujeitos crentes de determinadas ideias que para os mesmos são comuns. Diante disso, Durkheim (*ibidem*) sublinha que as crenças e os ritos “constituem o germe inicial da vida religiosa da humanidade” (*ibid.*, p. 3). São esses fundamentos das religiões que dão sentido à vida religiosa e constituem a base do caráter coletivo das religiões.

Os ritos, segundo Durkheim (1996), “são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas” (*ibid.*, p. 24). Eles se caracterizam como outras práticas humanas que resultam em ações determinadas. Os ritos designam, também, o comportamento dos indivíduos na relação com o sagrado, ou seja, os ritos orientam, em seu caráter coletivo, como os sujeitos devem se comportar diante das coisas sagradas.

No que se refere às crenças religiosas, Durkheim acentua que elas “são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas” (*ibidem*). As crenças também estão relacionadas aos estados de opinião e as às representações que se fazem delas.

Diante disso, as crenças religiosas são representações que revelam a natureza das coisas sagradas e as relações que são mantidas entre elas. Mais adiante, iremos explanar um pouco do pensamento desse sociólogo sobre o sagrado e a relação dos sujeitos com o mesmo.

Durkheim também faz uma análise da formação da religião a partir da ideia das crenças em comum, assinalando que “as crenças propriamente religiosas são sempre comuns a uma coletividade determinada, que declara aderir a elas e praticar os ritos que lhes são solidários” (*ibid.*, p. 28). As religiões, portanto, dependeriam sempre de uma coletividade que compartilharia a mesma crença.

A partir dessa coletividade, na qual os sujeitos estão interligados pela crença e pela fé em comum, uma igreja é constituída. Na perspectiva de Durkheim (1996), igreja está fundamentada na coletividade, na qual os indivíduos estão ligados uns aos outros por terem uma fé comum. Desta forma, a igreja é caracterizada por “uma sociedade cujos membros

estão unidos por representarem da mesma maneira o mundo sagrado e por traduzirem essa representação comum em práticas idênticas” (*ibid.*, p. 28).

Outro aspecto da religião abordado pelo autor é o divino, o qual é considerado uma manifestação que é experimentada pelos sujeitos na vivência de sua crença. Essa divindade é cultuada por determinados grupos religiosos. No culto, há uma unificação dos membros de determinadas religiões para refletirem sobre os princípios que fundamentam aquela crença.

A religião é pensada por Durkheim (1996) a partir de dois conceitos chaves: o sagrado e o profano. O sagrado, segundo o sociólogo, faria parte do cosmos e se refere a toda manifestação daquilo que é caracterizado como religião, como as crenças, os rituais e a relação dos seres humanos com o transcendental. Ainda no âmbito do sagrado, existe o rito, a pronúncia de palavras e execução de atividades que não podem ser realizados por qualquer pessoa.

Durkheim sugere pensarmos o sagrado a partir do seu lado oposto, o profano. Este estaria ligado ao tempo, ao espaço, à história e ao mundo cotidiano não sagrados, ordinários. Nessa perspectiva, “o sagrado e o profano foram pensados pelo espírito humano como gêneros distintos, como dois mundos que não têm nada em comum” (*ibid.*, p. 51). Com isso, o autor acentua que todas as crenças religiosas classificam as coisas, reais ou ideais, nesses dois âmbitos. O sagrado não se refere apenas aos deuses ou espíritos, mas pode ser qualquer outra coisa, como uma árvore, um rochedo, uma palavra.

Na perspectiva de Durkheim (*ibid.*, p. 4), as religiões apresentam um caráter instrutivo, “pois, todas exprimem o homem à sua maneira e podem assim ajudar a compreender melhor esse aspecto de nossa natureza”. Sendo assim, as crenças religiosas configuram-se como orientação para a vida e explicação para a existência de tudo que está no mundo, inclusive do próprio ser humano.

Esse caráter instrutivo da religião é notado na percepção de que as religiões revelam ao homem o ser humano e sua própria natureza. Com isso, o homem, ao se aproximar daquilo que ele considera sobrenatural, também se aproxima da sua condição natural.

No que se refere ao sobrenatural, Durkheim (1996, p. 5) afirma que ele está relacionado a tudo aquilo que ultrapassa a nossa capacidade de entendimento e é considerado mistério ou algo incompreensível. Sendo assim, “A religião seria, portanto, uma espécie de especulação sobre tudo o que escapa a ciência e, de maneira mais geral, ao pensamento claro”.

Entretanto, o autor traz outro olhar e discorda do conceito de religião que está inteiramente ligado apenas à ideia do sobrenatural. Para ele, a religião não estaria preocupada

em explicar aquilo que está fora das leis naturais. Ao contrário, ela busca buscaria explicar aquilo que é recorrente e constante. Sendo assim, “a noção do religioso está longe de coincidir com a do extraordinário e do imprevisto” (*ibid.*, p. 10).

Durkheim (1996) apresenta um olhar diferenciado para as religiões ao observar que as forças religiosas se apresentam de maneira consciente e racional. Para o sociólogo, a ideia de sobrenatural provém da consciência e do sentimento da existência de uma ordem natural das coisas, ou seja, haveria uma ligação entre os fenômenos do universo, chamados de leis do universo. Assim, quando os acontecimentos fogem dessas leis naturais, estes eles são seriam chamados de sobrenaturais por incidirem de causas extraordinárias.

Então, a partir da percepção de que há uma ordem natural das coisas, Durkheim (1996, p. 9) assinala que o sobrenatural não se reduz apenas ao que é considerado de imprevisto, pois “o novo faz parte da natureza, assim como seu contrário”. Sendo assim, os acontecimentos sobrenaturais estariam relacionados tanto ao que é novo quanto ao que acontece no sentido oposto às leis naturais.

O conceito de sagrado empregado por Durkheim (1996) está relacionado ao de sobrenatural. O autor, no entanto, adverte para não cairmos na armadilha de pensarmos o sagrado como o que escapa do ao normal. Assim, nos faz compreender que “a noção do religioso está longe de coincidir com a do extraordinário e do imprevisto” (DURKHEIM, *ibid.*, p. 10). Desse modo, reitera que as concepções religiosas não estão preocupadas em explicar aquilo que é anormal nas coisas, mas o que estas têm de constante, percebendo aquilo que tem sido recorrente.

Para Durkheim (1996), a religião seria sempre um fenômeno partilhado coletivamente. Esse caráter coletivo, vivenciado na partilha da crença, também é experimentado nas vivências dos rituais e das cerimônias, dos quais os indivíduos se aproximam porque acreditam em determinados princípios que lhes são comuns.

Para o autor, as religiões influenciam diretamente na conduta dos indivíduos, sobretudo por haver nela um poder que é refletido sobre a vida dos indivíduos, sobre o próprio mundo e, conseqüentemente, sobre a conduta dos mesmos. Esse poder pode ser observado quando os sujeitos passam a viver de acordo com os princípios de sua crença.

Durkheim (1996) também ressalta que a religião não pode ser definida com base apenas na ideia de divindade, pois se esta se refere à determinação da vida humana somente por meio de um vínculo entre o espírito humano e o espírito misterioso, acaba excluindo desse conceito de religião, outras manifestações religiosas. Nesse sentido, há religiões que não poderão ser explicadas pelo sentido do deus divino ou da divindade suprema, como é o caso

das religiões que o autor vai designar como “das raças inferiorizadas”. Definir religião pela relação entre os seres humanos e uma divindade suprema também seria restringi-la “a crença em seres espirituais” (*ibid.* p. 11).

Os seres espirituais, segundo Durkheim (1996), são percebidos como sujeitos conscientes, que possuem poderes superiores ao homem comum. Nessa direção, a relação dos seres humanos com esses seres ocorreria por meio de invocações e preces, oferendas e sacrifícios. Desse modo, se restringirmos a definição de religião somente a essa relação homem e seres especiais, divinos, só haveria religião onde houvesse preces, sacrifícios e ritos.

Nessa direção, o autor adverte que “por mais evidente que possa parecer essa definição, em consequência de hábitos de espírito que devemos à nossa educação religiosa, há muitos fatos aos quais ela não é aplicável e que, no entanto, dizem respeito ao domínio da religião” (*ibid.* p. 12). Isso nos faz perceber que conceituar religião somente por meio da ideia de uma relação entre homens, deuses e espíritos não daria conta da totalidade do conceito. Como exemplo, o autor apresenta o caso do budismo, que não se baseia na existência de um deus do qual o homem dependa, caracterizando-se como uma religião sem deus.

Nesse debate, prosseguiremos a partir desse momento apresentando as concepções de Max Weber (2015) sobre religião. Inicialmente, gostaríamos de questionar o fato deste sociólogo ter considerado apenas seis “religiões mundiais” em seus estudos. Foram religiões que passaram a ser consideradas como possuindo éticas religiosas. São elas: o confucionismo, o hinduísmo, budismo, cristianismo, islamismo e o judaísmo. Essa concepção acaba não levando em consideração outras crenças religiosas que existem em todo o mundo.

Max Weber observou a influência da religião enquanto ação comunitária sobre as vivências, representações e a subjetividade dos indivíduos. Ele salienta que a religiosidade é direcionada para o mundo e implica diretamente na vida e na conduta social dos sujeitos. Segundo Weber (2015), a ação religiosa é caracterizada como uma ação racional que está refletida na atuação do sujeito na vida social por meio de regras de vida.

A religião e seus princípios exercem um poder sobre as vidas dos indivíduos e o modo de estar em sociedade, ou seja, de acordo com o pensamento weberiano, as crenças exercem poder de influência sobre as decisões tomadas por estes sujeitos. Nessa perspectiva, a religião influenciando na vida dos seus membros, conseqüentemente irá provocar mudanças na sociedade em geral. Segundo o autor, a formação desta estaria imbricada nos conceitos de “relação e função”. Sendo assim, a sociedade se apresentaria como uma função que atua nas relações dinâmicas interindividuais e nas relações de interação entre indivíduos.

Para Max Weber (2015), por vezes a religião seria buscada a fim de alcançar alguns

ideais que partem de sua própria vida cotidiana e, em grande parte, estes ideais estariam relacionados à questão financeira. Nessa direção, o autor afirma que “a ação ou o pensamento religioso ou 'mágico' não pode ser apartado, portanto, do círculo das ações cotidianas ligadas a um fim, uma vez que também seus próprios fins são, em sua grande maioria, de natureza econômica” (WEBER, 2009, p. 281).

A religião apresenta discursos sobre a criação do mundo e do universo, bem como se caracteriza como algo que possibilita a ligação entre o ser humano e o sobrenatural, se desenvolvendo por meio de crenças e rituais que impactam na vida cotidiana dos sujeitos. É interessante atentarmos, também, para o fato de que o homem possui uma necessidade de assumir uma posição no mundo a partir de juízos de valor que este ele cria sobre a realidade. Nessa perspectiva, Weber (2001, p. 131) assinala que somos “homens de cultura, dotados da capacidade e da vontade de assumirmos uma posição consciente em face do mundo e de lhe conferirmos um sentido”.

A religião é considerada uma força que impulsiona a vida dos indivíduos, ou seja, ela se estabelece como o sentido da vida que propicia a ação do sujeito, daqueles que aderem a uma ou a diversas crenças. Nessa direção, a religião seria resultante de pontos de vista diversos, sendo gerada pela comunhão de convicções entre diversos grupos. Essas crenças influenciam tanto na ação do indivíduo quanto na ação dos grupos que partilham a mesma crença.

A religião contribui para que o sujeito atribua sentido ao mundo e a sua vivência no mesmo. É a partir da religião (enquanto parte da cultura) que o indivíduo forma suas ideias e opiniões sobre a vida e sobre o próprio mundo. Nessa direção, Weber considera religião como um elemento fundante da cultura, que possibilita ao homem assumir uma posição no mundo. Ao assumir essa posição a partir de um fundamento religioso, o sujeito busca na religião os direcionamentos para suas ações e sua vivência no coletivo.

Esse direcionamento da vida se configura em comportamentos morais e intelectuais que deverão influenciar em sua existência e em sua conduta na sociedade. De acordo com Weber, as religiões influenciam diretamente na prática humana como um fator “de causa” que se materializa na ação do sujeito. Nesse sentido, os princípios religiosos exercem forte influência tanto sobre o sujeito praticante da mesma quanto sobre sua conduta no mundo.

Apresentamos, a seguir, as contribuições de Mircea Eliade (1992), historiador das religiões. Este, como Durkheim, vai dar uma importância central na definição de religião ao binômio sagrado e profano. Para o autor, o homem só conhece o sagrado pela sua manifestação ser diferente daquilo que é considerado profano. Eliade propõe, então, o

conceito de hierofania, que significaria a revelação de algo sagrado entre nós.

Nessa perspectiva, a hierofania se constitui pelas diversas manifestações do sagrado como um “ato misterioso: a manifestação de algo de ordem diferente – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo natural, profano” (ELIADE, 1992, p. 13). Cada religião possui um conjunto de princípios que, em algumas, está representado por uma figura suprema e superior, considerada também como “sagrada”, aos quais os sujeitos dedicam sua devoção e obediência.

Nesse sentido, o sagrado direciona os indivíduos seguidores de uma determinada religião, pois este seria o centro da religião, ao qual devem temor e respeito. Assim, o sagrado, considerado centro da vida, os distanciaria da profanidade. Na religião, “o sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais” (ELIADE, *ibid.*, p. 12). Os sujeitos/seguidores desenvolveriam uma relação de confiança e credibilidade nessas realidades não naturais. Essa relação se concretiza no seguimento dos seus preceitos, que interferem diretamente sobre a vida dos sujeitos crentes.

Nessa direção, religião também se refere ao conjunto de normas e regras que são direcionadas a um grupo adepto àquela crença que deverá conduzir a conduta dos sujeitos na sociedade. É por meio da religião que o ser humano está intimamente ligado às forças sobrenaturais que deverão reger suas ações e seu entendimento sobre a vida.

A prática religiosa que está refletida nos rituais, cultos a divindades e fé está relacionada, também, ao conceito de religião. A religião se refere também à manifestação daquilo que é considerado como sagrado e que se define pela fé dos sujeitos, os quais devolvem ao sagrado sua devoção por aquilo que se chama fé (ELIADE, 1992). Dessa forma, o ser humano que possui uma religião está ligado àquilo que considera sagrado e que tem direcionado sua vida.

Diante do poder divino, os sujeitos crentes sentem-se como mínimas criaturas que devem seguir os ensinamentos e desígnios do seu senhor/mestre, por quem estes são devotos. Eliade observa que diante do seu deus, os seguidores têm “o sentimento de não ser mais do que uma criatura, resumidas à cinza e pó” (ELIABE, *ibid.*, p. 12). Dessa forma, a divindade é considerada como um deus supremo, em quem os religiosos centralizam sua fé.

Outro autor que contribui para a reflexão sobre religião é o sociólogo Peter Berger. Este fundamentou suas ideias a partir da dinâmica entre homem e sociedade, ou seja, os fenômenos religiosos seriam uma construção social. Nessa perspectiva, Berger (1985, p. 15), fundamentado em Weber, salienta que “toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo”. A religião seria parte desse empreendimento. Nessa direção, haveria

uma relação entre religião e construção humana do mundo.

É sobre essa relação que iremos dialogar a partir deste momento. Berger (1985) assinala que para Weber a sociedade seria um fenômeno dialético, oriundo do homem. Por isso, ela seria um produto humano que reflete diretamente sobre o próprio homem, seu produtor. Além disso, esse homem também seria produto da sociedade. Ao estar nessa sociedade, esse sujeito vai se tornando uma pessoa que forma uma personalidade e constitui uma vida.

Para Berger (1985), o processo dialético da sociedade se dá em três momentos: 1. Exteriorização (demonstração do ser humano sobre o mundo, seja de forma física ou mentalmente); 2. Objetivação (são as conquistas dos indivíduos que ocorrem pela atividade física ou mental de uma realidade que se defronta com seus produtores originais); 3. Interiorização (reapropriação dessa mesma realidade por parte dos homens, a qual parte de uma transformação das estruturas do mundo objetivo para estruturas da consciência subjetiva). Logo, são nessas três etapas que a sociedade se torna produto do homem, torna-se realidade e, pela interiorização, o homem passa a ser produto dessa sociedade.

Essa dimensão social da religião e a influência de Weber, presentes nos postulados de Berger, também vão estar presentes na obra do antropólogo de Clifford Geertz. Partindo de uma perspectiva, sobretudo, weberiana, Geertz (2008, p. 67) considera a religião um sistema formulado por uma ordem de preceitos que busca definir e reger a existência humana. Assim, para o autor,

[...] uma religião é: (1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Nessa perspectiva, uma religião atua sobre a existência do sujeito mediante um conjunto de regras que servem como direcionamento para a ação cotidiana e para uma espiritualidade sã. Além disso, esse sistema de símbolos também geraria motivação para a própria vida. Para o autor, todo povo teria um *ethos* que seria sintetizado pela religião. Haveria, portanto, um conjunto de regras estabelecidas para direcionar a vida dos seus seguidores, funcionando como um modelo de vida e comportamento que deverá ser seguido por aqueles que aderem à religião. Desse modo, cada crença teria os seus símbolos sagrados, os quais fundamentariam a religião. Vejamos o autor:

[...] símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos - e sua visão de mundo - o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem (GUEERTZ, pp. 66-67).

Finalmente, Geertz (2008, p. 21) concebe a religião como uma “dimensão simbólica da ação social”. Para o autor, a religião estaria entrelaçada com a ação humana na vivência de uma sociedade, sendo considerada uma prática coletiva que se manifesta como uma orientação sobre a realidade e para a vida.

A seguir, retornaremos ao conceito de colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, aproximando a discussão sobre religião de perspectiva dos estudos decoloniais. Inicialmente, questionamos a partir do texto de Weber o fato de algumas religiões serem apresentadas pelo autor como referências para o mundo. Considerando que em seus escritos Weber nomeou cinco religiões mundiais, como vimos no tópico anterior, nos perguntamos qual o lugar destinado às religiões das minorias étnicas, ausentes nas reflexões do eminente sociólogo.

Nesse sentido, é percebido que o catolicismo e o protestantismo, que se fundamentam no cristianismo, têm se expandido pelo mundo e têm adquirido mais visibilidade e seguidores na história. Diante disso, também nos perguntamos sobre o que levou essas religiões a ocuparem esse lugar privilegiado na história da humanidade. Partindo desses questionamentos, retornamos ao conceito de colonialidade cosmogônica, o qual nos ajuda a refletir sobre o silenciamento e a proibição da prática de diferentes crenças, como as dos povos negros e indígenas.

Nessa perspectiva, compreendemos que para adentrarmos na discussão de colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, precisamos refletir sobre a história da invenção da América, a fim de compreendermos como esse processo implicou na cosmovisão dos povos colonizados. Nessa direção, os povos colonizados tendo sido conquistados e classificados pela ideia de raça, foram situados na condição de inferiores em relação a outros e, assim, conseqüentemente, suas crenças também foram. Isto é, as religiões, a crença e a cultura dos povos inferiorizados também foram colonizadas e inferiorizadas (QUIJANO, 2005).

Isso nos permite perceber que o processo de colonização também se estendeu à religião, uma vez que a espiritualidade dos povos originários foi discriminada e subalternizada. O campo da religião também foi atingido pelo poder eurocêntrico e, assim, conseqüentemente, a cultura desses povos também foi influenciada e se misturando com a cultura europeia.

Então, para compreendermos o surgimento das religiões afro-brasileiras, precisaremos retomar alguns acontecimentos do processo de colonização. Dessa maneira, entendemos que foi a partir da escravização dos povos trazidos da África, do projeto colonial que anulou o modo de vida, a história, cultura, os saberes e a religião destes povos, obrigando-os a aceitar a cultura europeia, que as religiões afro-brasileiras foram se configurando.

No processo colonizador, quando a religião do homem branco foi imposta, a existência e os modos de vidas distintos da cultura dominante passaram a ser negados, pois as forças hegemônicas “[...] privilegiaram a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes brancos, europeus, cristãos e ocidentais, inferiorizando e subalternizando a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes não-europeus, não-cristãos e não-ocidentais” (GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Nisso, fica evidente que a cultura e as crenças dos povos colonizados também sofreram a imposição do homem branco pela via da colonialidade, que provocou uma violência epistêmica ao subalternizar os sujeitos, suas histórias, seus saberes, suas culturas e suas crenças ao eurocentrismo. Assim como os colonizadores influenciaram o modelo de organização social e política nos países colonizados, as religiões das minorias étnicas e culturais também passaram por um processo de ocidentalização.

Esse processo foi resultado da negação dos valores, filosofias e epistemologias dos povos negros e indígenas, enquanto estratégia “para destruir las formas de pensamiento y de vida de los sujetos coloniales y, así, impedir cualquier asomo de resistencia” (GROSFOGUEL, 2011, p. 351). Nesse sentido, a expansão colonial, com sua visão dualista do mundo moderno/colonial eurocêntrico, fundamentado no dualismo cristão e cartesiano, acabou destruindo os diferentes modos de vida e crenças que foram encontrando.

Esse processo que desconsiderou as religiões dos povos colonizados e impôs o cristianismo como a religião da "civilização" foi caracterizado como epistemicídio e espiritualicídio. De acordo com Grosfoguel (2011, p. 352),

[...] la práctica de la cristianización colonial a comienzos del periodo moderno/colonial y el secularismo científicista de la expansión colonial a partir del siglo XVIII hacía parte del «epistemicidio» y «espiritualicidio», es decir, la exterminación de la espiritualidad y las formas de conocimiento no occidentales por parte de la expansión colonial occidental el epistemicidio y el «espiritualicidio» hicieron posible la colonización de las mentes y cuerpos de los sujetos coloniales.

Nessa perspectiva, realizaremos uma discussão sobre o conceito de colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza para pensarmos como a colonialidade tem sido operada

também no campo do cosmo, da religião. Nessa direção, apresentaremos as considerações de Walsh (2006) sobre a colonialidade cosmogônica, conceito importante para a discussão de religião a partir da lente dos estudos decoloniais.

A colonialidade cosmogônica é caracterizada como uma extensão do poder colonial sobre a ligação entre o homem e o cosmo. A partir dessa perspectiva, buscaremos compreender como esse eixo da colonialidade impõe seu poder sobre as religiões afro-brasileiras, fazendo com que estas sejam associadas ao atraso, a práticas inferiores, contribuindo, assim, para o preconceito e discriminação em relação a seus praticantes.

O pensamento eurocentrado é fundamentado em uma concepção cartesiana e evolucionista, que sugere o rompimento da relação do homem com a natureza. Essa relação, no entanto, é a base das religiões dos povos colonizados (WALSH, 2006). Esse rompimento foi caracterizado como uma extensão da colonialidade, sendo denominada de colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza.

Esta pode ser definida como a materialização do poder colonial sobre as crenças dos colonizados e subalternizados, do processo exploratório que se realizou na América. A colonialidade cosmogônica, portanto, se configura como outra dimensão da colonialidade, que está fixada na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, a qual tem classificado e categorizado as relações de crenças das comunidades afrodescendentes e indígenas (povos colonizados) como religiões primitivas e pagãs (WALSH, 2009).

Desse modo, a colonialidade cosmogônica se efetivou pela negação das filosofias e religiões dos povos originários. Essa negação e esse silenciamento ocorreram por meio de um processo de classificação racial configurado nas novas relações sociais estabelecidas pelas relações de dominação que foram impostas pelos colonizadores (QUIJANO, 2005).

A classificação racial foi estabelecida com base na ideia de raça, como concebida pelos colonizadores. Negros e indígenas foram considerados pertencentes a raças inferiores, e por isso seus modos de vida e suas crenças também foram inferiorizadas. Assim, desde o Período Colonial até meados do século XX (com intensidades diferentes de uma região a outra do país) não era permitida a vivência de suas crenças, que estão baseadas na relação homem-natureza.

Então, a partir desse breve retorno à história do processo de colonização, percebemos que a colonialidade cosmogônica está fixada na diferença binária cartesiana e se materializa pela negação de tudo que está vinculado a terra, à relação homem-natureza. As religiões dos povos colonizados, por se tratar de crenças fundamentadas nessa relação, foram recusadas, negadas e silenciadas, pois se diferenciavam completamente das religiões consideradas

hegemônicas, impostas pelo colonizador. Para Walsh (2011, p. 97), a colonialidade impôs seu poder sobre todos os âmbitos da vida do sujeito e do universo

Al establecer el eurocentrismo como perspectiva única –y universal– del conocimiento –dándolo así un lugar (Europa) y un color (el de la blancura)– la colonialidad descartó el conocimiento y pensamiento de los descendientes africanos, afirmando así su distancia del progreso, cultura y civilización, y resaltando, a la vez, su diferencia no propiamente «étnica» o «cultural» sino más bien colonial.

Então, foi a partir dos estudos culturais que Walsh (2010, p. 2015), percebendo essa desigualdade social, se dedicou ao “proyecto inter-cultural, inter-epistémico y de orientación de-colonial”, para, assim, denunciar as desigualdades sociais e romper com a hegemonia ocidental que nega e subordina os demais conhecimentos, experiências sociais e as diferentes culturas existentes no mundo inteiro.

Nesse sentido, Walsh (2010) oferece contribuições para o nosso estudo ao observar a superioridade do logocentrismo ocidental, que foi estabelecido como única racionalidade capaz de ordenar o mundo. Nessa perspectiva, esta ordem impõe de forma universal o conhecimento científico ocidental como central “negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas” (WALSH, 2010, p. 213).

Essa negação se estende até os saberes culturais e as crenças, como experiências vividas, que se distinguem da cultura ocidental. Dessa forma, todas as religiões que trazem seus saberes e rituais contrários à religião cristã-ocidental passam a ser negadas e não ganham credibilidade, sendo perseguidas e marginalizadas sob o efeito do poder colonial eurocêntrico. A negação dessas crenças é a ação materializada do poder da colonialidade cosmogônica sobre as religiões que não se baseiam no cristianismo, assim como assinala Walsh (2010).

A partir disso, abrimos uma discussão sobre esse eixo da colonialidade para tratarmos do nosso objeto de estudo, as religiões afro-brasileiras, com o objetivo de compreender como se originaram os estereótipos que geraram o racismo religioso. Assim, compreendendo que a colonialidade se revela de diversas maneiras e em diferentes âmbitos da vida dos indivíduos, a religião seria um dos eixos onde a colonialidade se materializa.

Como mencionado, iremos dialogar sobre esse eixo específico. Nessa perspectiva, Walsh (2009, p. 15) chama atenção para essa dimensão da colonialidade que não teria sido muito observada, nem considerada. Para a autora, essa dimensão

[...] se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos.

Nesse sentido, as religiões baseadas nessa ligação entre homem e natureza, seres vivos e terra, ancestrais, foram consideradas pelos colonizadores como religiões primitivas, icônicas. Diante disto, haveria uma incompatibilidade entre as religiões dos indígenas, dos negros e a religião dos povos “civilizados”, considerados evoluídos.

Para Walsh (2009), a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza é a negação da relação espiritual e existencial entre o ser humano e a ancestralidade. Esse eixo da colonialidade nega e destrói a ligação entre os seres humanos e não humanos e entre vivos e mortos. Nessa perspectiva, esse eixo da colonialidade se refere, “por un lado, a los ancestros que sigan acompañando y guiando a los vivos y, por el otro, a la relación también existencial e integral entre todos los seres de la Madre Tierra” (WALSH, 2014, p. 50).

A colonialidade cosmogônica, portanto, passou a negar essa ligação entre os seres humanos e aquilo que faz parte da ancestralidade e que se refere ao cosmo. A colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza ocorre pelas

[...] formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais, considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios (ASSIS, 2014, p. 615).

A partir disso, concebemos a colonialidade da natureza como o exercício do poder sobre os recursos naturais que se opera pela extração e pela comercialização, tendo como principal objetivo a obtenção de lucro.

Para Walsh (2009), esse processo de proibição da crença dos povos colonizados, bem como essa separação do ser humano com a natureza e com o sobrenatural, representou um processo de desumanização desses povos, como uma trama do contexto de opressão e dominação. Do mesmo modo, Fanon (2001) observa que, durante todo esse processo, houve uma supremacia dos valores do homem branco, que provocou essa desumanização na vida daqueles que foram subalternizados e escravizados.

A imposição da cultura branca aos indígenas e aos povos africanos, sobretudo no tocante à religião cristã, nos remete ao pensamento de Freire (2006) sobre a necessidade que o

colonizador tem de realizar uma invasão cultural na organização dos povos colonizados e destruir sua identidade cultural. Essa invasão reflete uma “relación histórica y aun colonial entre cultura, raza y poder” (WALSH, 2010, p. 215).

Essa invasão ocorre quando esse sujeito Outro é proibido de continuar seu modo de vida, suas crenças e sua organização social, sofrendo um processo de expropriação de sua cultura e identidade, tendo em vista a obrigatoriedade de obedecer a imposição do colonizador para continuar sobrevivendo. A imposição do colonizador se perpetua até o tempo presente mediante uma matriz colonial, caracterizado por Walsh (2010, p. 223) como:

[...] el sistema de clasificación jerárquica racial-civilizatoria, que ha operado y opera en distintos ordenes de la vida, incluyendo com relación a identidades sociales (la superioridad del hombre blanco heterosexual), al ámbito ontológico-existencial (la deshumanización de pueblos indígenas y negros), epistémico (el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento así descartando otras racionalidades epistémicas), y cosmológica (el control y/o negación de las bases ancestrales-espirituales-territoriales-vivenciales que rigen los sistemas de vida de los pueblos de la diáspora Africana y de Abya Yala).

Assim como observa a autora, a imposição que parte dessa matriz colonial também se perpetua sobre o âmbito da cosmologia pelo controle e negação da crença dos povos colonizados. Por isso, desde o período colonial até os dias atuais há uma perseguição às religiões de matriz africana na América Latina e uma tentativa de negação sobre as práticas religiosas tanto dos indígenas quanto dos negros.

O poder colonial sobre o cosmo ocorreu mediante a incredulidade e inferiorização aplicada às crenças destes povos, bem como pelo impedimento de sua prática quando se impôs a religião do colonizador. Wirth (2013, p. 135) assinala que

A identificação das práticas religiosas de índios (e posteriormente de negros) como idolátricas, a desqualificação de seus universos simbólicos como supersticiosos, irracionais e primitivos, cumpre assim uma função na imposição do novo padrão de poder. Por outro lado, o aceno à conversão ao Cristianismo, mesmo tendo a guerra como precursora necessária a sua viabilidade, é o primeiro passo da imposição dos padrões culturais dos conquistadores como possibilidade de sobrevivência dos vencidos, respectivamente sua submissão ao universo simbólico do conquistador.

Dessa forma, o cristianismo tomou o lugar das crenças religiosas dos povos colonizados que passaram a ser catequizados, corroborando o projeto colonizador de civilizar os indígenas e os negros escravizados. Contudo, as religiões afro-brasileiras foram sendo mantidas, de forma oculta, como forma de estratégia dos seus praticantes, e, assim, foram

sendo reconfiguradas e preservadas algumas de suas simbologias, mitos e ritos.

Também merecem destaques os movimentos negros e indígenas, que passaram a se organizar para reivindicar o direito de existir e praticar suas crenças. Nessa direção, na década de 1990 surgiu na América Latina movimentos indígenas e afrodescendentes ressaltando a interculturalidade como projeto político com conceitos, conhecimentos e propostas descolonizadoras que apontam para um mundo mais justo (WALSH, 2010).

Para iniciar a explanação dos múltiplos conceitos e perspectivas sobre religião que foram criados ao longo da história do Brasil, levantamos os seguintes questionamentos: as religiões afro-brasileiras têm o mesmo lugar de existência no campo religioso? É concedido a todas as religiões o mesmo direito de ser praticadas? O que tem sido considerado religião de acordo com os pesquisadores que vêm estudando a dinâmica da sociedade brasileira?

Esses movimentos de luta realizam uma opção descolonial por buscar o direito de exercer sua crença, lutando pela liberdade de crença como forma de enfrentamento ao racismo religioso que tem se propagado. Essa luta é contra o processo de colonização, configurado como um pensamento de fronteira, no qual as “[...] religiões e formas de pensar estão sendo re-inscritas em confrontação com as categorias de pensamento do ocidente” (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Esse movimento de luta pela liberdade de crença também revela a identidade na política, que luta e resiste contra a imposição da identidade branca eurocêntrica como única identidade, ou seja, é um movimento que busca o direito à diferença colonial contra uma identidade na política hegemônica (GROSFUGUEL, 2007).

2.3 IDENTIDADE ÉTNICA

Nessa parte da pesquisa, refletiremos sobre a identidade étnica e como ela está presente na escola. Partimos da premissa que as diferentes identidades presentes na escola precisam ser reconhecidas e respeitadas. Então, é pensando nas relações interétnicas e na pluralidade de sujeitos e subjetividades que estão presentes nessa espacialidade, a escola, que discutimos o que são essas diferentes identidades e como pensá-las no ambiente escolar.

O tema identidade vem sendo discutido com bastante frequência nos estudos científicos na área da educação e nas ciências sociais nos últimos anos. Desse modo, também é pertinente para a presente pesquisa refletir sobre esse conceito que está intrinsecamente relacionado à nossa temática, uma vez que a religião identifica o sujeito e está presente na escola (CAPUTO, 2012). Para isso, apresentaremos, inicialmente, alguns conceitos que foram

elaborados sobre identidade étnica.

Segundo Stuart Hall (2005), a identidade vem sendo discutida intensamente na teoria social. O autor explica que as identidades vão se formando a partir das diferenças, isto é, a partir das diferentes identidades existentes. Nessa direção, a identidade se afirma a partir da sua contraparte, ou seja, a partir da diferença. Hall (2005) postula que a identidade não é algo acabado, pronto ou definido.

Ela seria um processo que está em andamento e, por isso, não se deveria falar em identidade, mas em identificações, que vão ocorrendo durante todas as experiências de vida dos indivíduos. Para o autor, o sujeito estará sempre indefinido, uma vez que ao longo de sua vida estará sempre em construção, em mudanças, por isso ela seria incompleta. Essa incompletude também foi considerada por Paulo Freire (2005), para quem o fato de os indivíduos serem seres inconclusos teria implicações no processo de educação.

Fredrick Barth (1998), em seus estudos sobre etnicidade, também vai afirmar o caráter não fixo das identidades étnicas. Elas também mudam, se transformam, isto é, podem se manter, ser reforçadas, apagadas ou até sumirem. Para o autor, “elas podem tornar-se mais flexíveis ou mais rígidas” (BARTH, 1998, p. 154). Dessa maneira, as etnias também são modificadas e reelaboradas com o tempo. Barth também ressalta que é por meio das interações sociais que as etnias vão sendo produzidas.

Dubar (2005) também corrobora a afirmação acima, argumentando que a identidade social se constrói a partir da interação entre sujeitos. Para o autor, essa interação ocorre por meio de duas formas: a. interação interna: o indivíduo com ele mesmo; b. interação externa: a interação do indivíduo com o meio externo, com as instituições. Entretanto, para Dubar (2005), essas duas formas de interação do indivíduo estão articuladas entre si, uma vez que determinam a identidade para o outro e a identidade para si.

Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu Silva (2005) afirma que a identidade e a diferença resultam dessas interações sociais, mas, sobretudo, das relações de poder que permeiam a sociedade. Nesse sentido, destaca que a identidade, sendo construída a partir das diferenças, também seria produzida a partir da comparação entre o diferente e o não-diferente. Assim, a identidade, “só faz sentido, só existe, na relação de diferença que a opõe ao diferente” (SILVA, 2005, p. 87).

As identidades, portanto, se constroem com base nessa relação entre os seres diferentes que vivem de modos diferentes, revelando que há uma pluralidade de grupos étnicos e culturais. A partir dessa conceituação, pode-se compreender que a comparação entre o diferente e o não-diferente mediante às relação de poder, também provoca avaliações

negativas e positivas sobre as diferentes identidades, ou seja, o “não-diferente” será avaliado positivamente e o “diferente” (o/a outro/a), negativamente.

Essa fragmentação também estaria refletida nas estruturas sociais nas quais os sujeitos e suas identidades estarão ocupando, seja no âmbito institucional, econômico, cultural e ou estrutural. Isso quer dizer que a divisão social de classes que classifica “os diferentes e os não-diferentes” e suas identidades sociais também produzirá processos de discriminação e desigualdades sociais na diferença cultural. Desse modo, as identidades também serão classificadas e, assim, discriminadas.

Em relação ao “diferente” e o “não-diferente”, é possível afirmar que nessa relação haverá o favorecido e o menos favorecido, o nobre e o plebeu. Nessa perspectiva, Silva (2000) observa que a relação entre identidade e diferença é baseada nos binarismos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, entre outros. Essas identidades vêm sendo questionadas, entrando em declínio, o que teria configurado uma “crise das identidades”, ou seja, outros diferentes que não se enquadram nessa organização binária estão surgindo, exigindo seu reconhecimento e seus espaços.

Pensando nessa construção da identidade a partir da interação entre sujeitos, queremos refletir sobre a interação que ocorre no espaço escolar. Na escola, os indivíduos constroem relações e identificações de quem são e do que desejam ser. Desse modo, é importante que se estimule o respeito entre os sujeitos. Pensando nessa questão, queremos enfatizar que as religiões afro-brasileiras, como parte significativa da identidade de diversos estudantes, precisam ser discutidas em sala de aula. A ausência desse debate na escola contribui para a reprodução do preconceito religioso na sociedade.

Isso nos faz pensar na aceitação que estudantes de religiões cristãs têm e no estranhamento com o qual muitos estudantes praticantes de religiões afro-brasileiras são tratados na escola, o que ocorre porque essa e seus currículos não têm sido preparados para lidar com as diferenças. Por isso, é fundamental problematizar as diferentes identidades existentes no chão da escola, falando dos diferentes modos de viver e crer.

Para pensar na relação entre identidade e as diferenças culturais, queremos enfatizar que as pluralidades culturais identificam os sujeitos. Nisso, percebemos, também, que as relações de poder têm perpassado essas diferenças culturais, refletindo diretamente ao determinar as culturas e crenças válidas, aquelas que são aceitas e as que não são. Desse modo, percebemos que tanto a cultura do homem branco quanto sua religião são privilegiadas e consideradas “religiões do bem”, ocupando o lugar privilegiado e sendo fortalecidos por discursos positivos. Já as religiões daqueles considerados inferiores, como os negros, são

discriminadas e tomadas por discursos negativos.

Até mesmo na escola, discursos preconceituosos e atos discriminatórios vêm sendo praticados. A escola também reproduz a rejeição às identidades diferentes da identidade branca. E, quando se pensa na identidade religiosa, o preconceito é ainda mais perverso, pois estudantes de terreiro, por exemplo, são tratados pejorativamente como macumbeiros ou demônios. Isso evidencia que a rejeição e o racismo também se estendem à escola, estando institucionalizados por mecanismos estruturados, como um currículo engessado e com práticas educativas que não reconhecem as diferenças.

Desde muito cedo, ideias, concepções e práticas racistas são repassadas para as crianças, que tendem a “cristalizar sentimentos e ideias racistas” (CAVALLEIRO, 2006, p. 84). Isso quer dizer que, desde cedo, as crianças no ambiente escolar podem ser ensinadas a não respeitar as diferenças ou a se enquadrar no modelo de sujeito pensado pela elite social, cabendo ao sistema educacional mudar essa realidade, desconstruindo a organização escolar colonial, seus currículos e as formações docentes. Desse modo, urge repensar e reconstruir a educação.

2.4 CURRÍCULO E NOVAS POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS

Nessa sessão, a pesquisa apresenta as diferentes concepções de currículo e como este vem sendo pensado. Refletir sobre o que é currículo também nos faz perceber que estamos falando de um campo de disputa e conflito. Isso significa afirmar que o currículo também está perpassado pelas relações de poder, que interferem e determinam os conhecimentos que devem ser curricularizados.

Refletir sobre como o currículo é construído e o que o mesmo contém é levantar alguns questionamentos fundamentais: quem seleciona e organiza os conhecimentos que compõem o currículo? Por que alguns conhecimentos estão nessa seleção e outros não? Como questiona Silva (2005, p. 47): “Por que esses conhecimentos e não outros? Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular?”.

Quanto à seleção que se faz dos conhecimentos a ser curricularizados, podemos citar o exemplo da pesquisa feita sobre o livro didático *História Pernambuco* (SILVA; SALLES; SALLES, S/D), adotado em diversas escolas de municípios pernambucanos. No livro há imagens e legendas referindo-se a diferentes classificações étnicas, incluindo os termos negro e mulato (este de caráter racista), sem especificar o critério empregado para essa classificação.

Do mesmo modo, o livro emprega termos como *miscigenação*, *mestiçagem*, *mulato*,

mestiço, caboclo, mameluco e escravo. Ao se empregar o termo escravo, por exemplo, confunde-se uma condição imposta pelo colonizador com uma característica "natural" do homem e da mulher escravizados. Sabemos que essa não é uma crítica recente: o uso do termo *escravizado* em lugar de *escravo* tem sido proposto por ativistas e pesquisadores negros e negras há décadas.

Ainda sobre a seleção de conteúdos na composição do currículo escolar, Silva (2015, p. 53) diz que “os conteúdos de ensino declarados representam a modernidade escolar; já os valores, as crenças, os costumes eurocentrados implícitos e algumas vezes explícitos no currículo como a negação da cultura dos povos subalternizados são expressões da Colonialidade”.

As teorias de currículo observam que os conhecimentos selecionados para serem contemplados no currículo foram eleitos “a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2005, p. 15). Isso revela que o currículo é construído com base no tipo de ser humano que se deseja para um tipo de sociedade. Desse modo, percebemos que o currículo é concebido como conhecimento selecionado por uma cultura dominante para ser ensinado a todos em nome de um projeto social que produz uma identidade fixa para homens e mulheres (LOPES, 2013).

Assim, o currículo vigente vem sendo pensado visando à construção de cidadãos para o mercado de trabalho, alinhado aos princípios neoliberais. Silva (2005, p. 16) destaca que “o currículo é também uma questão de poder”, pois “[...] privilegiar um tipo de conhecimento é operação de poder. Destacar, entre as possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Nessa perspectiva, o currículo forma o tipo de sujeito pretendido para quem realiza a seleção de conhecimentos. Isso também significa uma relação de poder.

Através do currículo, são formadas subjetividades que vêm atendendo aos padrões de poder eurocêntricos, ou seja, homem branco, heterossexual e cristão. Desse modo, o currículo determina o que é de homem e o que é de mulher e como eles devem ser e se comportar na sociedade, além de determinar o lugar de cada um. Macedo (2011, p. 17) considera “o currículo como processo de representação que busca, de forma ambivalente, construir identidades fixadas”, em conformidade com os interesses dominantes.

A partir disso, notamos que a escola, onde o currículo é vivido e materializado, tem funcionado como uma máquina produtora de seres humanos padronizados a partir de um modelo de educação também padronizado, de acordo como os padrões eurocêntricos e para atender às exigências desse mundo globalizado e capitalista.

A escola, portanto, funciona como veículo desse modelo neoliberal de sociedade, que tem influenciado e dirigido a educação, determinando o tipo de cidadão que se pretende formar. Com isso, percebemos que a escola e o currículo hegemônico vêm sendo importantes instrumentos para a manutenção do sistema-mundo moderno, que exige sujeitos padronizados e acríticos. Dessa maneira, podemos afirmar que a escola e o currículo exercem forte poder sobre os indivíduos e seus comportamentos.

Lopes e Macedo (2005) ressaltam que o currículo privilegia alguns grupos e deixa de fora aqueles considerados minoria, como os negros, os indígenas, as mulheres e os homossexuais. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo tem cor, cultura, religião e segue os padrões eurocêntricos, uma vez que prioriza as pessoas brancas, a cultura europeia, as religiões cristãs e os conhecimentos eurocêntricos.

Frente a isso, ressaltamos que o currículo das escolas tem deixado de fora expressões significativas da cultura do Brasil, como as culturas afro-brasileiras e indígenas. Muitos estudantes não se sentem representados no que vêm sobre a história dos negros nos livros didáticos, por exemplo. De acordo com Silva (2015, p. 50), “a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo escolar, por exemplo, têm se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição”.

Moreira e Candau (2008), ao relacionar cultura e currículo, enfatizam que nessa seleção se escolhe e determina a cultura padrão, a qual se relaciona a um conjunto de práticas que produzem significados. Além disso, os autores ainda destacam que o currículo também pode ser compreendido como espaço de lutas no âmbito social e político, expressando visão de mundo, projeto social e verdades. Isso nos remete ao fato de que o currículo que está conduzindo nossas escolas tem buscado atender às demandas do projeto social e das verdades da elite.

Essa crítica também está presente na obra de Paulo Freire “Educação Bancária” (FREIRE, 1997). Esta, de acordo com Silva (2005), já traria no próprio título uma crítica ao currículo. Por meio dela, Freire questiona a educação engessada, com currículos engessados, que não reconhece as diferenças e, assim, não dá espaço nem credibilidade para os conhecimentos e experiências que são trazidos pelos alunos a partir de suas diferenças. O autor questiona esse currículo cristalizado que faz da educação apenas um “ato de depósito” (SILVA, 2005, p. 58), onde o conhecimento é apenas transferido para o aluno.

No entanto, Freire (1997) salienta que o conhecimento deveria ser construído pelo diálogo entre educador e educando, que geraria um conhecimento do mundo. Como temos procura mostrar, a cultura do homem branco, europeu, está presente nos currículos como

cultura padrão. Sobre isso, Freire, na obra citada, também argumenta que não se deveria falar apenas em cultura, mas em culturas, uma vez que são diferentes sujeitos que estão na composição da sociedade brasileira. Diante disso, Silva (2005) ressalta que é de suma importância a ampliação do que está constituído enquanto cultura para que as diferenças sejam consideradas e incluídas no currículo como culturas.

Quando pensamos em quem está no currículo, em qual história aparece no mesmo, também refletimos em como os grupos minorizados foram nele colocados. O negro, por exemplo, considerado como inferior, também teve seus conhecimentos inferiorizados e silenciados. Sendo assim, por pertencer a uma "raça" considerada inferior, também foi considerado incapaz de produzir conhecimento e, por isso, seus conhecimentos não aparecem no currículo, pois este é um lugar historicamente da civilização branca eurocentrada (SILVA, 2015).

A partir da racialização da sociedade, foram eleitos os sujeitos, os territórios, as culturas e os conhecimentos considerados racionais que, por sua vez, delimitaram “quem são os sujeitos os territórios, culturas e os conhecimentos irracionais. Nessa lógica, são instituídos os sujeitos curriculares: aqueles(as) que têm os elementos de suas culturas selecionados e validados no currículo e na avaliação escolar” (SILVA, 2015, p. 51). Logo, os sujeitos negros não são parte dessa seleção e não têm seus conhecimentos validados nesse espaço curricular que deveria ser dialógico.

Silva (2015, *ibidem*) chamou esses sujeitos de alienígenas do currículo, pois são propriamente desconhecidos, uma vez que foram silenciados e apagados. Nessa perspectiva, esses sujeitos Outros foram excluídos dessa seleção curricular por não estarem de acordo com o modelo de civilização europeia. Vejamos o autor:

O OUTRO é instituído enquanto o antimodelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É.

Nessa operação de apagamento, também estão suprimidas as religiões afro-brasileiras e suas ancestralidades, pois são religiões daqueles que foram escravizados, considerados primitivos, incivilizados. Nascimento et al. (2015) enfatizam que é importante considerar que o currículo tem poder ideológico e funciona como mecanismo influenciador de poder e interesses dominantes. Nessa perspectiva, ele determinará qual cultura e qual religião devem predominar por ser consideradas corretas, universais.

Após lutas e mobilizações dos movimentos negros, indígenas, LGBT³, entre outros, o currículo também foi obrigado a ser repensado e reconstruído para incluir os que ficaram de fora por tanto tempo. Dessa forma, o currículo vem sendo discutido, passando por reformas. Segundo Macedo (2011), o currículo é político, pois ele também é espaço de negociação. Um espaço de fronteira onde diferentes sujeitos vêm buscando se encontrar.

Para esse encontro, foi fundamental a desconstrução das concepções vigentes sobre currículo, sobretudo de que este é um campo de saberes universais, não conflitantes. O contexto de construção do currículo é, portanto, perpassado por disputas. Macedo (2011, p. 16) ressalta que esse contexto está “marcado por relações de poder em que a harmonia entre identidades particulares precisa ser descartada”, especialmente pela existência de conflitos entre essas identidades e porque a ideia de um currículo neutro, universal significa a exclusão das minorias étnicas e culturais.

O currículo, como procuramos mostrar, enquanto espaço de conflitos e como fronteira onde diferentes grupos disputam poder, também entrou na pauta dos movimentos sociais negros, indígenas LGBT, entre outros, para ser repensado e reconstruído. No entanto, a construção de currículos como ferramentas para uma educação não racista ainda é um grande desafio.

2.5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as concepções dos/as professores e professoras sobre as religiões afro-brasileiras. Nessa direção, pretendemos compreender como os docentes vêm pensando as religiões afro-brasileiras, considerando o fato de que há um número considerável de estudantes que são membros dessas religiões, e que ainda são vítimas de preconceitos e discriminações.

Nessa direção, nessa pesquisa, dialogamos com os professores da escola estadual Maria Auxiliadora Liberato, que está situada no bairro Rendeiras, na cidade de Caruaru. Nela, realizamos observações etnográficas, bem como utilizamos a conversação para melhor nos aproximar dos professores e professoras. A presente dissertação é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, que segundo Ludke e André (1986) apresentam cinco características que lhe concedem sentido:

³Sigla de *Lésbicas, Gays, Bissexuais Travestis, Transexuais e Transgêneros*.

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Toda pesquisa nasce de uma inquietação ou de questionamentos que vão sendo construídos pelo pesquisador. Sendo assim, foi a partir de indagações que esse estudo surgiu. Nesse sentido, Paraíso (2012, p. 24) assinala que “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”.

Nessa perspectiva, a pesquisa social busca compreender a realidade do sujeito que vive na sociedade, captando os significados criados pelo mesmo sobre suas vivências (DANTAS; GONDIM, 2004). Ao se pretender realizar uma pesquisa em educação, é necessário considerar as mudanças que temos vivido na sociedade, ou seja, considerar que vivemos “[...] mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades, mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimentos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Nesse sentido, acreditamos, pois, que para iniciarmos um estudo e construirmos uma pesquisa, precisamos de uma boa pergunta para que esta seja discutida, sem que se busque uma resposta, mas se problematize. Assim, concordamos com Gatti (2007, p. 23) quando ele diz: “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”.

Essa pergunta precisa estar carregada de uma intencionalidade, isto é, toda e qualquer proposta de investigação precisa estar fundamentada em uma intencionalidade que deve servir de orientação para a sua materialização. Dessa forma, devemos nos preocupar com os métodos e as técnicas, os quais darão subsídios para que o estudo seja realizado de modo sistemático, atento ao rigor da pesquisa acadêmica, mas sem perder de vista sua dimensão ética e política. Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 38) sublinha que

[...] para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações, e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma

coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas.

Na construção da pesquisa, as escolhas do pesquisador exige uma maturidade que permita fazer escolhas pelas técnicas e pelos caminhos que contribuam para o trabalho. Nesse sentido, Brandão (2002, p. 29) afirma que

A maturidade de um pesquisador pode, pois, ser aquilatada pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada.

Nessa perspectiva, a pesquisa exige do pesquisador um comprometimento, um olhar atento e uma postura ética no traçado da pesquisa. Desse modo, é importante percebermos que o papel do pesquisador é fundamental para que a pesquisa seja efetivada e possa contribuir para as diferentes áreas de estudo. Sendo assim, o pesquisador carrega consigo uma responsabilidade enorme que implicará totalmente no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Laville e Dionne (1999), na pesquisa é preciso também considerar esse pesquisador que pensa, age, reage como atores que sempre estarão agindo e exercendo sua influência sobre os fatos sociais. Nessa direção, o pesquisador-ator também é uma figura importante na pesquisa que, “Frente aos fatos sociais, tem preferencias, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 34).

Nesta pesquisa, como mencionado, utilizamos os estudos decoloniais como lente teórico-metodológica para auxiliar no processo de análise e interpretação dos dados que serão coletados. A escolha pela abordagem dos estudos decoloniais se caracteriza como um posicionamento político na produção do conhecimento. Desta forma, concordamos com Grosfoguel (2010, p. 4) quando afirma que “todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento”.

Desse modo, a nossa escolha está situada no lado subalterno, buscando dar visibilidade aos conhecimentos de sujeitos marcados pela colonização. A etnografia, como caminho metodológico que direcionou este estudo, é concebida a partir da aproximação com a educação, sobretudo por estarmos refletindo sobre o âmbito cultural da religião a partir da conversa com nossos interlocutores e da observação do cotidiano escolar. A perspectiva etnográfica assumida neste trabalho considera a crítica à representação etnográfica, realizada

nos anos 1980, a partir de antropólogos como Clifford Geertz (2008), James Clifford (2008), entre outros.

Essas discussões, embora tenham partido da etnografia clássica elaborada por Malinowski (1978), integram as inquietações assinaladas pela etnografia crítica que questiona o lugar do pesquisador e de sua prática etnográfica, que devem considerar as relações de poder presentes na relação entre pesquisador e pesquisado. Nessa perspectiva, partimos da relação que existe entre os estudos da antropologia e o campo da educação. Diante disso, explanaremos as contribuições para o surgimento da etnografia a partir de Malinowski (1978).

A etnografia malinowskiana, que vai se configurando a partir da segunda década do século XX, preocupa-se com a observação cuidadosa e demorada do pesquisador no campo, e por isso destaca que a efetividade de qualquer pesquisa se dá pela apresentação de relatos detalhados de “todos os arranjos experimentais”; por meio de “uma descrição exata dos aparelhos utilizados; pela maneira que as observações são conduzidas; o número das observações realizadas; o tempo a elas devotado e, finalmente o grau de aproximação com que se realizou cada uma das medidas” (*ibidem*).

Diante disso, queremos ressaltar a importância do pesquisador ser sincero em seus relatos, ou seja, é necessário que nos utilizemos de uma “sinceridade metodológica ao manipular os fatos” (*ibidem*), quando estivermos construindo uma pesquisa de caráter etnográfico. Desse modo, estaremos sendo coerentes com as observações dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa.

Segundo Malinowski (*ibid.*, p. 18), a pesquisa etnográfica só terá valor científico se esta permitir ao leitor “avaliar com precisão, num passar de olhos, quão familiarizado está o autor com os fatos que descreve”. Logo, essa afirmação nos convida a refletir sobre a ética do etnógrafo, que exige essa postura de fidelidade diante da realidade das diferentes vivências cotidianas, dos diferentes sujeitos sociais e dos seus comportamentos.

Com relação aos resultados da pesquisa, Malinowski (*ibid.*, p. 19) acrescenta que “na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador através de suas próprias observações”. Isso reflete a crítica do autor com relação à discrepância que, por vezes, pode ser percebida entre os resultados da pesquisa e o material que foi coletado por meio das observações.

É nessa direção que o nosso estudo prossegue para descrever o nosso caminho metodológico que está direcionado para uma pesquisa etnográfica. Esse tipo de pesquisa também está voltado para questões que envolvem a educação, bem como para as diferentes

discussões que estão inseridas nesse campo, como é o caso do nosso estudo sobre as religiões afro-brasileiras na escola.

A etnografia produz interpretações culturais por meio de experiências que são intensas, pelo envolvimento do pesquisador com o campo, os sujeitos da pesquisa e as diferentes experiências vividas (CLIFFORD, 2008). Essas interpretações são transformadas em relatos escritos que serão considerados conhecimento, ciência.

Quando falamos da pesquisa etnográfica, também estamos pensando no papel desenvolvido pelo pesquisador etnógrafo e na sua participação na vida dos sujeitos, em busca de compreender essa dinâmica cotidiana. Diante disto, nesse tipo de pesquisa “geralmente o etnógrafo participa, em níveis diferenciados, na vida cotidiana das pessoas por um período longo de tempo, com a finalidade de entender o mundo em que vivem” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426).

É importante salientarmos que, embora tenhamos apontado algumas contribuições da etnografia clássica, essa pesquisa assume a perspectiva de uma etnografia crítica, por assumirmos a perspectiva dos estudos pós-coloniais, o que exige um olhar crítico para o campo de estudo e para as experiências dos sujeitos. A etnografia crítica nos ajudará a compreender os limites e as questões éticas e políticas implicadas na representação etnográfica, enquanto representação do “outro”, sobretudo ao tratarmos de um tema tão complexo quanto o das religiões afro-brasileiras.

Diante disso, sublinhamos as contribuições de Edward Said, um dos principais pensadores do movimento pós-colonial da década de 1980, o qual, em sua obra “O Orientalismo”, formulou uma crítica ao modo como o “outro” vinha sendo representado nas pesquisas científicas. Desse modo, o autor apresenta o Oriente como uma invenção do Ocidente, ressaltando o cuidado que os pesquisadores precisam ter na representação do “Outro”. Said (1980, p. 331) então, ressalta que,

[...] o pensamento e a experiência modernos nos ensinaram a ser sensíveis ao que está implicado na representação, no estudo do Outro, na insensata e acrítica aceitação da autoridade e das ideias que carregam autoridade, no papel sócio-político dos intelectuais, no grande valor de uma consciência crítica crítica.

Said (1980), portanto, nos convida a sermos sensíveis quando tentarmos estudar e representar esse “outro”. Com isso, o autor enfatiza, por exemplo, que o estudo da experiência humana envolve uma consequência ética e, por isso, “a meta de orientalizar continuamente o Oriente deve ser evitada, com consequências que não podem senão refinar o conhecimento e

reduzir a presunção do estudioso” (SAID, 1990, pp. 331-332).

Dessa forma, a obra “Orientalismo” assinala a existência de um poder político-social dominante que é operado no âmbito da cultura, das ideias, das instituições e dos sujeitos sociais. Essa dominação, de acordo com a reflexão gramsciana, faz com que certas formas culturais predominem sobre outras culturas, formando a liderança cultural que foi caracterizada como “*hegemonia*” (*ibidem*).

Isso é o que confere aos pesquisadores que se utilizam da suposta autoridade intelectual europeia, que Said (1990) descreveu a partir do termo *orientalismo*⁴, força e legitimidade para representar os demais povos. Para realização da nossa pesquisa, utilizaremos as técnicas da observação direta e da conversação que

[...] obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um desarranjo das expectativas pessoais e culturais (CLIFFORD, 2008, p. 20).

Também tomamos como referência as contribuições de Geertz (2008, p. 4), ao ressaltar que a prática da etnografia não consiste apenas em reunir dados ou fazer um diário de campo. Para o autor,

[...] essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”.

Nesse caminho, pensando na construção dessas relações com o Outro, buscamos um processo que se estabeleça pelo diálogo. E, partindo de uma perspectiva crítica, buscamos uma relação menos assimétrica entre pesquisador(a) e interlocutores(as). Para isso, iremos nos utilizar da conversação, que nos possibilitará essa interação com menos assimetria e distanciamento dos interlocutores, a fim de construirmos um diálogo mais aproximado.

Assim, partindo de um diálogo mais interativo e menos assimétrico que possa construir um conhecimento advindo da coletividade, nos aproximamos de perspectiva da hermenêutica diatópica, que se configura como

⁴Na obra “Orientalismo” (1990), de Edward Said, o sentido de *orientalismo* está baseado no que classificou Denys Hay como ideia da Europa. Ou seja, a ideia da identidade europeia como sendo superior em comparação com todos os povos e culturas não-europeus.

[...] uma prática de interpretação e de tradução entre culturas, do diálogo entre culturas por intermédio do qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas. O conhecimento resultante será coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular (SANTOS; NUNES, 2003, p. 56).

Por fim, assinalamos a importância da ética e da dimensão política durante toda a construção da pesquisa. Logo, é importante atentar para a cautela do pesquisador no traçado de “um caminho que se conhece andando. Então, vez em quando é bom se perder”⁵.

2.5.1 Campo empírico e os interlocutores

Como mencionado na introdução deste trabalho, o critério utilizado para a escolha do campo empírico levou em consideração a existência de quatro terreiros no bairro onde está situada a escola. Ou seja, trata-se de um bairro onde a comunidade convive com a realidade dos terreiros. Partimos, assim, do questionamento sobre se essa aproximação teria alguma implicação nas discussões sobre as religiões afro-brasileiras na escola. Desse modo, nosso campo empírico para a efetivação da pesquisa foi a escola estadual Maria Auxiliadora Liberato, localizada no bairro das Rendeiras, na cidade de Caruaru.

Nossos interlocutores foram professores e professoras que se dispuseram a participar da pesquisa a partir de uma conversação sobre a temática. Todos os professores de um turno foram convidados pelo gestor da escola, mas somente sete, sendo duas professoras e cinco professores, aceitaram participar. Alguns docentes quando ouviram a temática, inclusive, pediram para se retirar da sala dos professores.

Alguns professores que participaram pediram sigilo em relação à sua identidade. Por isso, achamos mais sensato utilizar nomes fictícios para todos os docentes, evitando qualquer constrangimento aos mesmos. Os nomes utilizados foram: Humberto, Marcos, Bruno, Fábio, Flora e Beatriz. Também participaram da conversa os dois gestores da escola, que receberam os nomes fictícios de Fernando e Luiz, além de um estudante do 3º Ano do Ensino Médio, que chamaremos de David. Este foi convidado por um dos professores.

Todos os professores têm formação em disciplinas isoladas e estão em situação regular na instituição. Por fim, todos os interlocutores e interlocutoras foram receptivos para conversar sobre a temática das religiões afro-brasileiras na escola.

⁵Trecho da música de Chico Cesar, intitulada "Deus me proteja".

3 RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA

3.1 POVOS NEGROS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Iniciaremos este capítulo discutindo sobre os negros e as religiões afro-brasileiras. No processo de invasão da América, os diferentes modos de vida dos indígenas e dos negros/as foram desconsiderados e impedidos de serem continuados. Nessa perspectiva, os negros foram postos à condição servil, sendo posteriormente colocados em condição de inferioridade (FERNANDES, 2007). No Brasil, os negros foram obrigados a adotar a cultura europeia, estabelecida como padrão. Essa imposição também determinou o cristianismo como religião universal.

Nesse contexto, as religiões dos povos originários foram consideradas crenças primitivas e bárbaras. Como argumentou Ortiz (1978, p. 24), os valores e costumes tradicionais negros tornaram-se, para os colonizadores, “caducos, inadequados a uma sociedade ‘moderna’”. O tráfico de escravos no Brasil foi o marco histórico para que as religiões afro-brasileiras fossem se formando. De acordo com Ramos (1971), esse tráfico ocorreu nos séculos XVI, XVII, XVIII, quando os negros foram capturados na África e trazidos para substituir o trabalho escravo indígena.

Os negros escravizados no Brasil eram provenientes de diversas regiões da África. Os pesquisadores identificam, sobretudo, diversas etnias falantes de línguas banto, localizados principalmente na África subsaariana – com destaque para os povos vindos de Angola, Congo e Moçambique –, e provenientes de povos sudaneses – incluindo os Jejes, Hauçás, entre outros (CACCIATORE, 1977). O tráfico desses povos para o Brasil foi impulsionado pela produção de açúcar, sobretudo para suprir o interesse por esse produto na Europa, a partir da segunda metade do século XVI.

Para essa exploração, Portugal utilizou o mesmo método já empregado em colônias portuguesas (Madeira, Açores e São Tomé) e espanholas (Hispaniola e Nova Espanha), que era baseada na importação de mão de obra escrava. Com a força de trabalho dos homens e mulheres escravizados, as capitânicas de Pernambuco e Bahia prosperaram a partir do referido século (SALLES, 2010a).

Por meio do tráfico de negros/as para o Brasil, ocorreu, portanto, a mistura de diferentes etnias e culturas. Embora os costumes, tradições e crenças desses povos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, estes influenciaram diretamente na formação

da cultura brasileira, ocorrendo o que Ortiz (1978) identificou como uma metamorfose de culturas. Isso contribuiu para que as religiões afro-brasileiras fossem criadas, seguindo a própria condição híbrida dos/as negros/as que chegaram ao Brasil nos navios negreiros.

Rodrigues (2010, p. 197) destaca que entre os africanos, as suas crenças religiosas foram tomando “múltiplas formas de manifestação”, uma vez que, durante o tráfico, chegavam “novas levas de africanos”. Nessa direção, percebemos que houve uma fusão de crenças que originou as religiões afro-brasileiras, as quais também têm influência das crenças indígenas.

As regiões onde havia maior número de homens e mulheres escravizadas eram: Bahia, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os negros/as trabalhavam nas lavouras das grandes fazendas; nos serviços de mineração; nas zonas açucareiras e cafeeiras; nos trabalhos domésticos e de ganho no litoral (RAMOS, 1971). Após algum tempo, esses povos foram migrando para outros estados brasileiros.

Segundo Ortiz (1978, p. 24), a desagregação do mundo negro se deu, sobretudo, pela dominação simbólica do branco sobre os povos trazidos da África para serem escravizados nas colônias americanas. Esse processo ocasionou o “desaparecimento ou metamorfose dos valores tradicionais negros”. Logo, os povos africanos foram obrigados a se inserir na cultura desse colonizador branco e, assim, suas crenças foram sendo reorganizadas.

Seguindo nossa discussão, é importante pontuar que em meados do século XIX ocorreram profundas mudanças na sociedade brasileira referentes à organização econômica e, conseqüentemente, isso interferiu na vida dos negros/as. Houve, então, uma nova organização social que passou a incluir esses povos na massa popular.

Nessa direção, Ramos (1971, p. 29) assinala que, “em 1888, houve um grande movimento romântico, no sentido de se extinguir esta *mancha negra* da nossa história”. E, para essa extinção, foi expedido um decreto que mandava queimar os documentos históricos da escravidão, expedido pelo ministro da Fazenda, Rui Barbosa, em 14 de dezembro de 1890. O decreto estabelecia que a República era obrigada a destruir os vestígios da escravidão em forma de “fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira” (RAMOS, *ibidem*, p. 34).

Ortiz (1978) acentua que a sociedade colonial passou por mudanças que implicaram em uma reorganização da sociedade, principalmente quando a abolição foi decretada, ou seja, quando se extinguiu a escravidão. Sobre essa mudança, Ortiz (*ibidem*, p. 20) fez a seguinte afirmação: “ainda que o negro jamais participe deste novo jogo político, as decisões tomadas lhe concernem diretamente”.

Assim, passara a ocorrer uma nova organização política da nação brasileira que não permitia a instalação de vestígios da escravidão, pois se objetivava formar uma nação homogênea e controlada pelos poderes políticos. Dessa maneira, se pretendia “ir acabando com tanta heterogeneidade física e civil” (ORTIZ, 1978, p. 20), para acabar com as diferenças que estavam se instaurando e que dividia e punha em confronto os diferentes grupos e classes presentes na sociedade brasileira.

Percebemos que não foram oferecidas, pelo governo, as condições necessárias para que houvesse uma inserção adequada dos povos africanos na sociedade brasileira. Os mesmos não tinham casa, trabalho e nenhuma condição digna para sobreviver, o que implicou em uma continuidade das assimetrias sociais, da exploração da sua mão de obra e da negação de direitos básicos.

Quanto às religiões afro-brasileiras, elas foram sendo reelaboradas, sendo influenciadas por outras religiões, tanto com o cristianismo quanto com práticas religiosas indígenas, a exemplo da Jurema (SALLES, 2010). Nessa direção, as religiões afro-brasileiras são resultado de um grande encontro que se deu entre as regiões advindas de diferentes etnias africanas, indígenas e europeias. Esses povos também nos mostraram o seu protagonismo ao reinventarem suas conexões com a ancestralidade, com suas religiosidades e vivências aqui no Brasil.

Nessa perspectiva, embora os povos negros tenham sido proibidos de praticar suas religiões, de acordo com Bastide (1974), suas crenças permaneciam confinadas no segredo dos seus corações, as quais foram cruzadas com as demais crenças dos outros povos. E, assim, esses povos foram encontrando formas de manterem suas crenças, o que permitiu o advento de diferentes configurações afro-brasileiras.

Para Ortiz (1978), houve uma sobrevivência e uma metamorfose das crenças e dos costumes africanos mediante a conservação e uma transformação da memória coletiva dos povos negros. No Brasil, portanto, foi a partir dessa memória coletiva negra que as religiões afro-brasileiras foram se configurando. Ortiz (1978) sublinha que, dessa forma, houve “a preservação de cultos de grande parte dos deuses africanos, ao mesmo tempo em que se reinterpretam determinadas práticas, costumes através de danças, como o lundu, ou das embaixadas dos reis congos. Pouco a pouco, a herança africana se transforma, assim, em elementos culturais afro-brasileiros” (ORTIZ, *ibidem*, p. 20).

Para Ramos (1971), as religiões afro-brasileiras advêm das sobrevivências religiosas dos povos negros e de diversos elementos que contribuíram para sua formação. Ramos (*ibidem*, p. 104), no entanto, influenciado por ideias evolucionistas, afirma que a macumba

seria “a expressão da religiosidade primitiva dos negros do Brasil, herdeiros dos seus antepassados do Continente Negro”. Nessa perspectiva, o autor segue uma lógica comum aos primeiros africanistas no Brasil, que, ao associarem a macumba aos bantos, classificariam essa religião e os povos responsáveis por sua origem como mais atrasados que a religiões de origem sudanesa, como o Candomblé. Sua concepção reproduz preconceitos, a partir de teorias culturais europeias marcadamente etnocêntricas.

Na Bahia, a cerimônia religiosa afro-brasileira mais conhecida é chamada de Candomblé. Nela, não se permite a presença de entidades brasileiras (como caboclos, mestres e pretos-velhos), nem que se cante em português. Os cânticos são em Iorubá, assim como os termos empregados para designar os rituais, as funções e objetos litúrgicos. Em parte do Nordeste oriental (sobretudo na Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Norte), as cerimônias religiosas equivalentes aos Candomblés baianos foram também denominadas de Xangô. Nesses estados, o termo Catimbó também tem sido empregado, muitas vezes de forma pejorativa, para descrever as religiões afro-brasileiras.

De acordo com Ramos (1971), referindo-se ao contexto por ele observado na década de 1930, na Bahia, os negros baianos renderiam culto a vários orixás ou santos negros trazidos na memória da Costa de Escravos. Dentre os orixás, os mais importantes por ele observados seria Oxalá, considerado o “maior dos santos”, e Xangô, considerado Deus dos raios e das tempestades. O culto desses orixás é bastante conhecido em todo o Brasil. Assim, como mencionado, em parte do Nordeste, por sua popularidade, Xangô passou a denominar a própria religião.

Ramos (1971) identificou em seus estudos os seguintes deuses (orixás): Oxalá, que seria considerado o “maior dos santos”, o deus da criação; Ogun, deus das lutas e guerras; Exú, considerado o mensageiro dos orixás e o mais temido; Xangô, deus do fogo e do trovão, considerado um orixá também muito poderoso; Yemanjá, a grande deusa das águas; Oxun, deusa das águas doces, associada também ao ouro e à fecundidade; Iansan, deusa dos ventos e das tempestades; Oxóssi, deus da caça, ligado à floresta; Omulú, deus que cuida das doenças, conhecido como médico dos pobres; Nanã, deusa da lama, associada à fertilidade, a doença e a morte; Ossaim, deus das folhas e ervas; Oxumaré, deus da chuva.

Segundo Ramos (1971), existe um grande número de orixás na religiosidade africana, que, no Brasil, se somou a outros criados pelos negros brasileiros, mediante o "sincretismo" com os santos cristãos e com as entidades das religiões ameríndias. Nas religiões afro-brasileiras, o culto a esses orixás é celebrado nos terreiros, que tem como sacerdotes os pais-de-santo (babalorixás) ou mães-de-santo (yalorixás). Nesses espaços também são vivenciados

os rituais e festas dedicadas aos orixás.

Dantas (1988), por sua vez, critica os pesquisadores que concebem o Candomblé como uma legítima e pura tradição africana. Nessa perspectiva, a autora salienta que a africanidade do Candomblé, por exemplo, não deve ser entendida como uma pura sobrevivência ou continuidade da África no Brasil. Assim, as diferenças regionais implicaram diferenças mitológicas e rituais, além de diferenças em seus panteões. Os candomblés baianos, no entanto, seriam frequentemente tomados como categoria analítica para se pensar as demais religiões afro-brasileiras.

Desse modo, os africanismos foram considerados provas de continuidade, pureza e resistência, sem se dar conta de que “traços culturais, reais ou supostamente originários da África, podem ter significados diversos na sociologia brasileira” (DANTAS, *ibidem*, p. 20). Na maioria das regiões do Brasil, as religiões afro-brasileiras mais populares são genericamente denominadas de Umbanda. Nelas há uma grande variedade mitológica, ritual e de entidades cultuadas (SILVA, 2005; ASSUNÇÃO, 1999; BRUMANA; GONZÁLES MARTINÉZ, 1991).

Elas assumem, majoritariamente, em seus discursos, uma origem brasileira, cultuando, além de orixás, entidades brasileiras, como mestres, caboclos, pretos velhos, entre outras. Em Pernambuco, bem como na Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte, a grande maioria dos terreiros são denominados de Umbanda. Um aspecto que confere singularidade a essa religião em alguns desses estados é a prática da Jurema, de influência indígena, na qual são cultuadas entidades como mestres, mestras, caboclos, caboclas e reis (SALLES, 2010).

3.2 PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

Nessa parte da pesquisa, iremos realizar uma leitura e explanação das conceituações de preconceito, discriminação e racismo, pois consideramos pertinente observar o que diz cada conceito, elencando-os aqui abaixo. Queremos também, refletir sobre como eles estão relacionados e como estão presentes nas relações sociais entre pessoas e grupos da sociedade, principalmente na escola.

Sabe-se que os três têm circulado na sociedade causando problemas para os diferentes grupos étnicos que existem em nossa sociedade, os quais têm sido alvos de pessoas que vêm perpetuando pensamentos e práticas preconceituosos, discriminatórios e racistas. Nessa direção, quero apresentar algumas concepções de alguns estudiosos da temática que veem contribuindo para nossas reflexões. Para descrever o que é preconceito, fomos primeiro

buscar sua descrição nos dicionários. Então, o preconceito é

[...] juízo de valor preconcebido sobre algo ou alguém; prejulgamento; opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão; Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc.; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito (DICIO, 2019).

Diante disso, o preconceito está relacionado a um juízo de valor ou pensamento, que podemos construir sobre tudo que nos rodeia, além de também estar se referindo a toda ideia preconcebida que criamos, antes mesmo de conhecermos algo ou alguém. De acordo com Coelho e Silva (2015, p. 688),

[...] o preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. O preconceito é um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade.

Nessa perspectiva, o preconceito surge como uma ideia preconcebida e antecipada sobre algo ou alguém, isto é, ele surge de um desconhecimento sobre algo ou alguém. E, a depender do que se foi concebido, poderá ser bom ou ruim, podendo causar estranhamento e rejeição. Nessa direção, ele cria uma visão primeira daquilo ou daquele/a, dos quais não se sabe, não se conhece. Isso significa que o preconceito se formula no estágio antecedente ao conhecimento de algo ou de alguém, ou seja, ele é apenas a formulação de uma ideia apressada, um pensamento antecipado.

Diante disso, podemos pensar em quantos conceitos equivocados foram se formando sobre as religiões afro-brasileiras e nas inúmeras ideias distorcidas que existem espalhadas pela sociedade e que já adentram na escola. Esses preconceitos, muitas vezes, partem de outras religiões que acabam estimulando ainda mais a sua prática, além de difundirem o mesmo entre seus membros.

Sabemos que nas escolas os estudantes de religiões cristãs, principalmente de religiões pentecostais e neopentecostais, têm uma melhor aceitação do que estudantes de terreiro. Há vários relatos de estudantes de terreiro que já foram orientados a se converter ao cristianismo, por exemplo, demonstrando a não aceitação de sua crença por parte do seu grupo escolar. Sabemos que esse tratamento decorre dos preconceitos que estão estabelecidos por meio dos estereótipos que já foram estabelecidos na sociedade.

Nas narrativas de nossos interlocutores, bem como em pesquisas sobre o tema, há diversos relatos sobre o preconceito que atinge alunos candomblecistas, da umbanda e de outras religiões afro-brasileiras, praticados tanto por parte dos outros estudantes quanto dos professores (CAPUTO, 2012). É comum serem obrigados a rezar ou serem chamados de macumbeiros, dentre outras manifestações de racismo e preconceito.

Embora esteja determinado que a escola deve ser laica, proibida de privilegiar determinadas crenças, sabemos que ela tem sua ideologia, que muitas vezes parte da gestão ou do conjunto de profissionais que dela fazem parte. Então, quando gestores resolvem gerir a instituição baseados em suas crenças, geralmente ligadas a religiões cristãs, acabam rompendo com a laicidade da escola.

De acordo com Coelho e Silva (2015), existem preconceitos latentes na nossa sociedade brasileira, os quais ocorrem contra mulheres, homossexuais, idosos, jovens, crianças, obesos, deficientes, linguísticos, de classe e de cor/racial. Desse modo, existem várias ideias equivocadas que historicamente foram sendo reproduzidas sobre esses grupos. Essas ideias têm causado desconforto, rejeição, ofensas e atitudes violentas.

Para Savazonni (2015, p. 40), o preconceito também se origina de um conceito preconcebido sobre algo ou alguém com base na ideia de superioridade ou inferioridade. Dessa maneira, o preconceito em relação a pessoas e grupos parece “originar-se em um sentimento de superioridade de uns indivíduos em relação a outros”. A autora ainda enfatiza que essas ideias partem de conceitos econômicos, sociais, religiosos, inclusive de conceitos científicos distorcidos, que julgam o outro como inferior pela sua cor de pele, etnia, gênero, orientação sexual ou opção religiosa.

Essa afirmação nos oferece subsídios para refletirmos, então, sobre os variados preconceitos que existem sobre as religiões afro-brasileiras e sobre seus praticantes, que corriqueiramente estão sendo inferiorizados na sociedade. Preconceitos estes que partem do desconhecimento pontuado por Coelho e Silva (2015), gerando rejeição, ofensas e discriminação como “[...] resultado da intolerância à diferença existente no outro” (SAVAZZONI, 2015, p. 40).

O preconceito gera conceitos de inferiorização, de subalternidade e silenciamento de pessoas e grupos sociais que, ao longo da história do povo brasileiro, primeiro foram colonizados e depois foram subalternizados sob a ideia de povos inferiores em relação à “raça”. Então, buscando definir preconceito, sublinhamos que ele existe de diferentes formas, seja o preconceito de raça, relacionado à suposta superioridade da raça branca em relação às demais; seja o preconceito referente ao peso ideal, que se estabelece por um ideal de estética

superior; seja o preconceito contra os povos camponeses; o preconceito religioso, dentre outros. Passamos, em seguida, a discutir preconceito religioso.

Aquino et al. (2013) nos convida a refletir sobre esse preconceito, que se materializa nas ideias distorcidas sobre diferentes religiões. Os autores destacam que existem religiões que, mesmo promovendo o discurso de comunhão e reconciliação, contribuem para o fortalecimento dos preconceitos e das atitudes discriminatórias entre as pessoas. É com base nessa afirmação que podemos refletir sobre o distanciamento que há entre religiões cristãs e outras religiões, como as de matriz africana, por exemplo.

Com base nisso, queremos pontuar que várias religiões cristãs, por muito tempo, vêm produzindo discursos e afirmações equivocadas contra as religiões afro-brasileiras. Dessa maneira, embora os valores cristãos estejam fundamentados no amor ao próximo, no perdão, na comunhão, infelizmente seus discursos, muitas vezes, se distanciam desses valores por tentar inferiorizar as outras crenças e os sujeitos que as praticam.

Dando continuidade a essa reflexão, passamos a definir os conceitos de discriminação e preconceito. O primeiro seria um problema social, podendo ser definido como uma das extensões do preconceito em forma de comportamentos e atitudes sociais. Na Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial, no seu artigo 1º, a discriminação racial foi definida como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade e condições), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida política (BARONI, 2019).

Segundo Campos (2017), a discriminação é definida como o tratamento que é ofertado às pessoas ou grupos da sociedade, os quais são considerados inferiores com base em determinados conceitos preconcebidos. Esses tratamentos, na maioria das vezes, são ofensivos e até violentos, pois também podem vir materializados na violência moral, psicológica e até física.

A discriminação está intimamente relacionada ao comportamento dos sujeitos em relação às pessoas e grupos considerados diferentes. Esses comportamentos partem de julgamentos estabelecidos e transformados em estereótipos que realizam uma subjugação do outro ou de um grupo social, buscando justificativas “de várias ordens, sejam elas de identidade, de religião, disputa de poder público e econômico, dentre outras” (COELHO;

SILVA, 2015, p. 691).

Nesse sentido, para os autores acima, a discriminação parte de estereótipos que realizam uma leitura do outro “sempre de uma única maneira de uma forma simplificadora e acrítica, levando a uma imagem e uma verdade do outro que não é passível de discussão e problematização” (COELHO; SILVA, 2015). Diante disso, a discriminação sempre virá de afirmações que aparecem como verdades absolutas.

Isso explica o porquê de já termos ouvido tanto falar que o candomblé é do mal ou que são macumbeiros, sempre relacionando esse grupo a coisas malignas ou demoníacas. O que chama nossa atenção é que esses preconceitos, como mencionado, em sua maioria partem de grupos cristãos. Logo, as pessoas naturalizam essas concepções, sem buscar compreender, de fato, o que são essas religiões.

Nessa perspectiva, também ressaltamos que há discursos ofensivos e violentos que partem de políticos que estão como representantes do povo. São subjulgamentos preconceituosos fundamentados em justificativas que nascem das disputas por poder, os quais vêm ganhando credibilidade e sendo reproduzidos pela sociedade ao longo dos anos.

No Brasil, podemos afirmar que essa disputa nasceu no processo de colonização que já introduziu nessas terras a ideia da raça superior e raça inferior pela via da racialização. Logo, os grupos sociais também foram se formando nessa ordem. E, assim, na sociedade há grupos que sofrem perseguições com base no julgamento de valor que parte dessa ideia de superioridade e inferioridade (COELHO; SILVA, 2015).

Pensando na reprodução dessas violências, nos preocupamos quando o preconceito e a discriminação vêm sendo praticados na escola, a qual é considerada um dos maiores espaços de formação de ideia, de pensamentos. A discriminação é a fase da materialização dos preconceitos por meio de atitudes e comportamentos, ou seja, ela é a efetivação das ideias negativas que foram formuladas sobre as minorias étnicas e culturais.

Esse pré-julgamento está sempre direcionado a grupos que ao longo da história foram inferiorizados, subalternizados e rejeitados na sociedade por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Dentro dessa rejeição, especificamos o silenciamento e a discriminação que os praticantes das religiões afro-brasileiras vêm sofrendo, uma vez que estes são perseguidos principalmente por grupos ligados a religiões hegemônicas.

Esses grupos, por representar um número considerável de eleitores, têm se fortalecido politicamente, a exemplo da bancada evangélica, influenciando políticas públicas, com base em concepções religiosas, contribuindo, assim, para a discriminação. Após esta reflexão sobre discriminação, passamos a discutir sobre o racismo. Este se configura em práticas de exclusão

contra determinados grupos da sociedade por sua origem étnica. Ele também está associado a práticas de silenciamento e exclusão daqueles/as que não estão de acordo com o padrão ocidental e branco.

Para Munanga, na França, no ano de 1684, a classificação da humanidade pela ideia de raça perpassou as classes sociais como uma forma de validar as relações de dominação e de subalternização que separava a nobreza dos plebeus sem considerar as diferenças morfo-biológicas dos indivíduos (MUNANGA, 2003). Nesse sentido, o que importava não eram as características físicas dos sujeitos que designavam sua raça, mas o artefato financeiro.

No século XVIII e XIX, essa classificação passou a ser realizada a partir de critérios, sendo a cor da pele o primeiro critério que originou a ideia de raças: branca, negra e amarela. A partir dessa classificação, as raças diferentes da raça branca foram classificadas como *bárbaras* (SEYFFERTH, 2002), sendo por isso sujeitas à opressão da suposta raça superior, a branca.

Segundo Munanga (2003), o problema não estaria na classificação por raça, mas na relação hierárquica que se gerou e condenou os negros e amarelos a uma condição inferior à denominada raça branca, ou seja, ocorreu a subalternização dos primeiros em relação aos brancos. Essa classificação foi legitimada pela colonialidade, fortalecendo ainda mais o processo colonizador. A classificação dos grupos humanos a partir do conceito de raça levou a uma hierarquização a partir dos atributos biológicos de cada grupo, tomando como referência de superioridade a raça branca. De acordo com Gomes (2003b, p. 52),

[...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Consideramos o racismo uma herança colonial, que advém das políticas excludentes construídas a partir da colonização da América. Ele também pode ser considerado um escombro da escravidão e da abolição inacabada (RIBEIRO, 2008). Para melhor compreensão do racismo materializado pela racialização, retornaremos à história da invasão da América enquanto um processo colonizador.

Quando os portugueses chegaram à América, esta já era habitada por diversos povos. Como achavam ter chegado à Índia, esses povos foram nomeados de índios. O contato com os europeus os levou à servidão, passando a servir aos interesses dos colonizadores. Ainda no

primeiro século da colonização, os negros começaram a ser importados da África “para o trabalho escravo no Brasil Colonial, durante mais de trezentos anos” (CAVAS; NETO, 2010, p. 1).

Há uma vinculação entre o colonialismo e o racismo. Esta foi apontada por Fanon (1965, p. 48) quando afirma: “o racismo não é mais que a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização”. Ou seja, o racismo, como materialização do colonialismo, tem buscado manter os povos colonizados e sua cultura na condição de subalternidade e, nesse caso, as religiões afro-brasileiras também foram sendo silenciadas e inferiorizadas.

Desde a colonização da América, o negro teve sua cor e sua cultura inferiorizada e subjugada pela cultura europeia. Nesse processo, não se considerou seus costumes, suas crenças e seu modo de vida, os quais foram submetidos, como mencionado, ao poder colonizador. De acordo com Navarrete,

[...] el racismo se deslizaría desde sus significaciones físicas a las formas culturales, se sigue minimizando y desigualando a los otros principalmente por sus atributos culturales (Balibar y Wallerstein, 1991), por ser consumidores fallidos, pobres, analfabetos e incivilizados (NAVARRETE, 2014, p. 35).

Nesse sentido, Ribeiro (1995) salienta que a “ordem do mundo” colonial obedecia a um critério eurocêntrico – supremacia do colonizador europeu e branco sobre o índio, o negro e os mestiços – e androcêntrico – supremacia do masculino sobre as mulheres –, gerando opressões que se traduziam em racismo, discriminação sexual e social.

De acordo com Wieviorka, o racismo é praticado corriqueiramente e “suas causas são camufladas, não detectáveis aparentemente, enquanto seus efeitos são tangíveis” (2007, p. 32). Esses efeitos já impossibilitaram muitos negros de acessar direitos, inclusive o direito à educação. Assim, os negros enfrentaram dificuldades históricas para estar na sala de aula e nas universidades.

Para o autor, o racismo na contemporaneidade teria se fortalecido, construindo formas renovadas, que podem ser descritas como “neo-racismo”. Este se desprenderia do princípio da hierarquia biológica e racial para se fixar na “incompatibilidade de certas especificidades culturais, nacionais, religiosas, étnicas ou outras” (WIEVIORKA, 2007, p. 36). Isto é, esse novo racismo encontra formas mais sutis de negação da diferença, mantendo a exclusão das minorias étnicas.

Além dessas explicações sobre o racismo, ainda podemos afirmar que este também se

configura como uma “Ideologia criminosa, desumana e cruel”, que vem negar aos negros seus direitos de humanidade. Desse modo, ele também pode ser considerado uma “Doutrina ou crença que prega a supremacia política, econômica e social de um grupo sobre outro, de grupos raciais e sociais e, indivíduos sobre outros” (BARONI, 2019).

Nessa perspectiva, portanto, o racismo é uma ideologia que elege uma raça superior, a raça branca, como forma de dominação das demais raças que são inferiorizadas e consideradas inferiores. Com isso, tudo que estiver relacionado à suposta "raça" inferior, como as religiões afro-brasileiras, por exemplo, também será alvo do racismo. Nessa direção, as religiões afro-brasileiras, situada no âmbito da cultura dos diferentes, são vistas como inferiores e incompatíveis com os modos de viver e crer da sociedade branca, "civilizada".

Nessa perspectiva, o racismo, além de ser fundamentado na cor da pele de diferentes grupos étnicos inferiorizados, também é direcionado às práticas culturais deles decorrentes. Na maioria das situações em que ocorre o preconceito religioso, as pessoas que mais sofrem são negras. Diante disso, Caputo (2012) destaca que as pessoas de terreiro, por exemplo, acabam utilizando mecanismos de proteção e defesa, quando negam ou omitem sua crença para não serem perseguidas.

Além disso, a autora observa que o preconceito religioso está associado ao preconceito racial, uma vez essas religiões são consideradas oriundas da África negra, mesmo aquelas que são descritas pelos seus praticantes como religiões brasileiras, como a Umbanda, são sempre associadas aos grupos negros. O racismo, como prática violenta de negação e inferiorização, também está definido como:

[...] um conjunto de práticas de uma determinada raça/etnia que, estando em situação de favorecimento social, coloca outra(s) raça(s) em situação desfavorável, enquanto exaltam, direta ou indiretamente, a sua própria. Essas práticas podem ser conscientes ou não, propositais ou não. O racismo se manifesta de diversas formas: no plano individual, das relações interpessoais; no plano institucional; no plano estrutural – que é onde se revela de forma ainda mais complexa (GELEDES, s/p).

Silva (2013) acrescenta que o racismo criou uma imagem dos povos negros como incapazes. Isso levaria ao postulado racista de que eles tenderiam a não ocupar lugares, nem profissões com altas remunerações, mas sempre posições inferiores. Do mesmo modo, suas religiões também foram consideradas práticas inferiores, mágicas, seitas, mas não um fenômeno religioso. Com isso, o europeu colonizador buscou educar, civilizar e branquear os povos colonizados, inclusive suas crenças e seu modo de crer e viver sua religião.

O racismo praticado contra os negros, portanto, buscou negar suas diferenças, suas

culturas, crenças, seus valores e sua existência, obrigando-os a adotar os costumes, tradições e crenças do colonizador. Segundo Wieviorka (1991), o racismo ocorre de diversas formas. Ele está baseado na eleição de uma etnia para servir de “bode expiatório” e ser o culpado pela crise e o mal funcionamento da sociedade. Nesse caso, os negros foram eleitos bodes expiatórios nessa relação de poder.

A naturalização dessa condição faz com que as pessoas marginalizadas e oprimidas não questionem seu lugar e queiram permanecer na subalternidade. Na escola, como mencionado, muitos estudantes de terreiro escondem sua crença por medo do racismo ou de serem constrangidos, ou seja, a escola contribui para a naturalização dessa condição de subalternidade. Nessa direção, Silva (2005, pp. 87-88) assinala que

[...] a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Como argumenta o autor, o racismo também precisa ser combatido nas estruturas sociais, considerando que ele também existe de forma institucionalizada. Esse tipo de racismo se caracteriza como uma manifestação de rejeição e negação de direitos que está infiltrada nas estruturas de organização da sociedade. Esse tipo de racismo dificulta o acesso dos sujeitos pertencentes às minorias étnicas e culturais da sociedade aos serviços públicos e às políticas públicas. Consequentemente, impede à participação das minorias na formulação das políticas educacionais e do currículo.

Baroni (2019) afirma que esse tipo de racismo leva ao fracasso das instituições e organizações quando estas negam ou oferecem um atendimento e um serviço profissional deficiente e inadequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Nessa perspectiva, o racismo institucional pode se manifestar através de normas, práticas e comportamentos discriminatórios, que operam de modo sutil, não sendo percebidos pela grande maioria como um problema. Desse modo, o racismo institucional aciona muitas vezes um discurso intercultural funcional, que, como mencionamos, reconhece a diferença, mas não rompe com as relações assimétricas de poder (WALSH, 2010). Desse modo, não permite mudanças nas estruturas de dominação, antes, assegura sua continuidade.

Wieviorka (2007) afirma que o racismo institucional é um racismo sem atores, que é praticado de forma recorrente e natural, pois se fixa no discurso da não existência do racismo.

Além disso, esse modo de operar do racismo não penaliza as pessoas que o praticam e, assim, estes passam “despercebidos” de suas práticas racistas. Nessa perspectiva, tende-se a manter os negros na condição de inferioridade, se utilizando de mecanismos que não são percebidos socialmente, como a manifestação do racismo no currículo.

Nesse sentido, o racismo institucional “aparece como um sistema generalizado de discriminações [...] que assegura a reprodução quase automática da discriminação dos negros na moradia, na escola ou no mercado de trabalho” (WIEVIORKA., 2007, p. 30). Tais práticas, portanto, são naturalizadas e reproduzidas no cotidiano escolar. Isso indica que a escola enquanto instituição também é perpassada pelo racismo de forma institucional, dificultando o acesso dos negros aos seus direitos e os colocando em uma posição desigual na disputa política e de poder.

Vários movimentos sociais negros vêm lutando contra o racismo, reivindicando o reconhecimento de sua cultura, de suas crenças e de seus direitos, buscando assegurar uma participação equânime nas políticas públicas. Assim, os movimentos negros têm lutado para assegurar aos negros direitos de uma vida digna e igualitária. As conquistas, como as promulgações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, seriam “produto da trajetória contemporânea da militância negra, por meio de resistências e lutas disseminadas na esfera pública, por evidenciar o racismo na sociedade brasileira e demandar ações governamentais que provoquem um processo de desracialização” (LÓPEZ, 2012, p. 124).

O atual cenário, no entanto, com diversas mudanças no campo da educação, como, por exemplo, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, pelo presidente Jair Bolsonaro, é de retrocesso desses avanços. Essas mudanças compõem um cenário neoliberal, que vem sendo estruturado a partir de medidas provisórias, as quais têm retirado direitos relacionados à educação, saúde, previdência social, dentre outros.

Essas práticas se utilizam de discursos de igualdade, o que remeteria ao que Carneiro (2006) chamou de “conspiração silenciosa”, a qual aparenta uma harmonia racial para a igualdade de direitos, sem revelar seu verdadeiro propósito, que seria o de propagar o silenciamento do povo colonizado.

3.2.1 A relação entre religiões e escola

Nessa sessão iremos refletir sobre a relação entre as religiões e a escola, uma vez que, como mencionado, há uma recusa por parte das instituições de ensino em discutir o assunto,

ao mesmo tempo em que naturalizam a presença, nos espaços escolares, de simbologias e práticas relacionadas às religiões hegemônicas. Com efeito, é comum nas escolas, inclusive da rede pública, os alunos serem orientados a rezarem o Pai Nosso, bem como a presença de crucifixo e outros símbolos católicos.

Por outro lado, nesses espaços, as intervenções ligadas às religiões afro-brasileiras não são tratadas da mesma forma. Quando acontecem, são abordadas de modo folclórico, dentro de datas comemorativas, especialmente o Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, inserido oficialmente no calendário escolar do Brasil pela Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011. Isso contribui para o fortalecimento, nos espaços escolares, do racismo e da discriminação em relação às religiões afro-brasileiras.

Nessa direção, concordamos com Almeida (2019) quando afirma que é um desafio na contemporaneidade assegurar um lugar para os afro-brasileiros na educação, como sujeitos de sua própria história e de sua cultura. É desafiador enfrentar a rejeição e o racismo que está engessado nas estruturas da sociedade e refletido no currículo das nossas escolas.

Dessa forma, a relação entre a escola e as religiões afro-brasileiras deve ser observada levando-se em consideração sua influência sobre os sujeitos e sobre a sociedade. A escola é um dos espaços privilegiados para a socialização dos sujeitos, não só através das disciplinas, mas também pela convivência com os diferentes sujeitos. É nesse espaço que crianças e jovens vão crescendo e se formando enquanto sujeitos sociais, os quais também vão encontrando os sentidos de tudo que vivem fora da escola.

Um tratamento simétrico nos espaços escolares em relação às diferentes religiões, bem como a discussão sobre a história e cultura afro-brasileiras, como sugerem às Leis 10.639/03 e 11. 645/08, são fundamentais na luta contra o preconceito religioso. Como argumenta Botelho (2012), essas Leis, além de tornarem obrigatório o estudo da temática afro-brasileira, introduzem uma demanda ímpar de conhecimentos sobre a contribuição das culturas africanas para a constituição da identidade e da cultura brasileiras.

Isso significa que a referida temática é de extrema relevância para conhecermos sobre nós mesmos e sobre nossas origens identitárias e culturais, o que também evidencia sua dimensão epistemológica. Os fundamentos das religiões afro-brasileiras valorizam as diferenças e por isso apresentam outra forma de olhar e interpretar o mundo, a partir da sua ligação com a comunidade, a ancestralidade e o sagrado. Esses princípios propõem repensar a relação da educação escolar com as diferentes religiões.

Muito das conquistas da educação no Brasil está ligado à Constituição Federal de 1988. Esta determina que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Desse modo, a educação é direito de todos os brasileiros, independente do seu pertencimento étnico-racial ou cultural.

Isso nos faz compreender que a escola precisa considerar seus sujeitos como indivíduos plurais, ou seja, a escola é espaço de convívio das diferenças, da partilha e aprendizagens mútuas de indivíduos diferentes. É, portanto, de extrema relevância que a mesma esteja alinhada a esses sujeitos plurais, que têm vivências de mundos diferentes, com histórias de vidas e culturas diferentes.

É importante, também, que os conteúdos estejam relacionados com o cotidiano desses estudantes para que os mesmos encontrem sentido no processo de aprendizagem e, assim, a experiência escolar seja verdadeiramente significativa no que concerne ao respeito às diferenças. A escola, como afirma Oliveira e Almirante (2014), é um lugar, por excelência, de socialização que vai dando sentido e direção à vida dos sujeitos. Segundo os autores, ela é um espaço onde as sociabilidades vão se construindo pelas trocas de experiências entre os diferentes.

Infelizmente, a escola vem negando as diferenças, apoiando-se no mito da democracia racial, que nunca existiu no Brasil. Ela nega nossas origens, nossa verdadeira história quando nega o que realmente aconteceu quando a América foi invadida e colonizada. Desse modo, a história do Brasil nos foi contada pelas lentes do colonizador, que apresentou apenas sua cultura e história. Nessa perspectiva, a educação assume um caráter assimilacionista, fazendo com que esqueçamos quem realmente somos, adotando a história e os valores coloniais como sendo os nossos, inclusive sua crença.

A escola, portanto, tem reproduzido o racismo que está na sociedade, silenciando a pluralidade que nos identifica com discursos e práticas homogeneizadoras, bem como com tentativas de apagamento e silenciamento das diferenças étnicas e culturais. Como nos diz Cavalleiro (2006, p. 82), “uma vez reconhecida a existência do racismo, preconceito e da discriminação racial na sociedade, temos de atentar para a reprodução desses problemas no cotidiano escolar”.

Moreira e Candau (2012) advertem que, infelizmente, a escola tem uma tendência de padronizar e homogeneizar os sujeitos e a formação que oferta aos mesmos. Nessa direção, a escola também é utilizada como veículo de controle e padronização para atender aos interesses dos que estão no poder.

Nessa perspectiva, como vimos, a instituição escolar acaba assumindo um papel

assimilacionista e de manutenção do *status quo*, desvalorizando, silenciando e apagando os conhecimentos e as vivências cotidianas dos sujeitos diferentes. Como mencionamos, essa realidade explicaria a estratégia empregada por alguns estudantes, que “escondem a fé e inventam outras formas de invisibilidade para não serem discriminados” (CAPUTO, 2012, pp. 186-187).

Quando o estudante candomblecista ou da Umbanda, por exemplo, percebe que seu professor limita a discussão das religiões apenas ao cristianismo, este não se reconhece e acaba se sentindo excluído. Em decorrência disso, muitos estudantes praticantes das religiões afro-brasileiras ou de outras religiões acabam negando ou omitindo sua crença, declarando-se de religiões cristãs.

Silva (2013) observa que a escola também determina o tipo de sujeito que devemos ser. Isto é, ela impõe a identidade exigida para atender ao modelo de sociedade que está posta. Nessa perspectiva, a escola só tem reforçado e favorecido a lógica capitalista que exige sujeitos iguais e prontos para servir de mão-de-obra para o trabalho.

Como vimos, na escola a criança negra não recebe o mesmo tratamento de uma criança branca. A história do Brasil está repleta de exemplos de como as crianças, os adolescentes e os jovens negros foram discriminados e deixados à margem da sociedade. Foram sujeitos desvalorizados e desfavorecidos, ou seja, passaram a ser sujeitos invisíveis da sociedade.

Araújo e Bernardes (2015) enfatizam que os estudantes negros são perseguidos, humilhados, segregados, excluídos e estigmatizados por colegas de sala de aula e, às vezes, até mesmo por professores. Isso vem impedindo que os mesmos desenvolvam suas capacidades emocionais e intelectuais, causando danos à vida desses sujeitos sociais.

De acordo com Cavalleiro (2005), o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, gerando, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às crianças e adolescentes negros.

Essas questões ficam ainda mais problemáticas no que diz respeito ao ensino religioso. Este ainda se caracteriza, em grande medida, por um modelo de ensino religioso cristão, sendo mediado por professores, em sua maioria, de religiões cristãs (CAPUTO, 2012). Desse modo, as aulas muitas vezes se limitam a abordagens de religiões do seu seguimento, quando deveriam apresentar aos estudantes os aspectos culturais de todas as religiões, mostrando que existe um vasto pluralismo religioso.

Diante da desvalorização das religiões afro-brasileiras que vem ocorrendo dentro das escolas, é importante salientar a necessidade de desconstruir os preconceitos, as discriminações e qualquer prática racista em relação a seus praticantes. Assim, se faz necessário pensar novas práticas pedagógicas, a partir de currículos não assimilacionistas, a fim de que os estudantes de religiões afro-brasileiras não se sintam rejeitados, excluídos. Finalmente, para que materializemos a educação enquanto um direito de todos e um dever do Estado, como assegurado na Constituição de 1988, é fundamental a construção de uma escola que respeite e acolha as diferenças.

3.3 PENSAR A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA

Nessa parte da pesquisa, queremos atentar para a importância de refletirmos sobre a prática do professor, pois ela é direcionada pelos seus pensamentos e por aquilo que ele acredita. A prática do professor é um instrumento essencial no enfrentamento do racismo, quando o docente assume esse compromisso com a causa.

Nessa direção, para pensarmos na prática do professor como instrumento no enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação, é importante que antes elenquemos as diferentes concepções sobre como está definida a prática do professor. Assim, aqui trataremos dos diferentes conceitos sobre essa prática, que vem sendo construída para pensarmos, também, as práticas de enfrentamento do racismo na escola. Então, iremos refletir sobre como a prática do professor vem sendo pensada e como ela pode contribuir para se trabalhar a diferença que está na escola e na sala de aula.

Inicialmente, apresentamos o conceito de prática educativa defendido por Freire (1996), que a concebe como uma prática que forma e transforma o sujeito e, conseqüentemente, o contexto no qual ele está inserido. Essa prática pode ocorrer tanto no espaço escolar quanto em qualquer outro espaço, exigindo uma postura ética do profissional da educação ao lidar tanto com os educandos como com os conteúdos necessários no exercício de sua função de docente.

A prática educativa é conhecida também como prática educativa-progressista quando preza pelo desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil do sujeito (FREIRE, 2005). Nessa direção, a prática educativa ultrapassa os limites de uma prática pedagógica submetida ao currículo. Essa considera e dialoga com os diferentes conhecimentos dos educandos, que também trazem suas experiências de vida como conhecimento. Diante disso,

percebemos que não podemos desprezar as vivências dos estudantes, pois todo sujeito está nesse movimento permanente de aprendizagem, assim como destaca Freire (2005) ao sublinhar que somos seres inconclusos.

Nessa perspectiva, a prática educativa-progressista não se restringe apenas ao currículo, pois ela dialoga com os saberes trazidos pelos educandos sobre sua experiência no mundo. Então, essa prática faz a relação do saber do educando com os conteúdos do currículo, considerando que este sujeito é um ser que busca permanentemente o saber e, por isso, se faz inconcluso.

De acordo com Zabala (1998), a prática pedagógica é a prática de ensino e refere-se às ações didáticas realizadas pelos docentes. Sendo assim, ela ocorre pelo ato de ensinar, podendo ser descrita como o ensino em movimento, sendo direcionado por planejamentos e conteúdos. Thomazi e Asinelli (2009) nomeiam a prática do professor como prática educativa que é guiada por um conjunto de ações, seguindo fielmente o planejamento com base no currículo escolar prescrito. Nesse sentido, as ações do professor são direcionadas, como também sugere Zabala (1988), pelo planejamento que considera o currículo como norte para a prática docente.

Segundo Giesta (2001), a prática pedagógica é direcionada pelas decisões que vão sendo tomadas no cotidiano escolar. Assim, é a partir das decisões tomadas pelo docente que a prática pedagógica vai se transformando em ação pedagógica. Isto é, “a ação pedagógica do professor se realiza num processo contínuo de tomada de decisões” (GIESTA, 2001, p. 17). Nessa direção, ela parte de uma ação diagnóstica do professor sobre o contexto escolar no qual atua todos os dias, possibilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Outra definição para a prática pedagógica é proposta por Souza (2009), que a define por meio de três extensões que ultrapassam a linha da ação do professor. Essas seriam as seguintes: Prática Docente, Prática Gestora e Prática Discente. Para o autor, a prática pedagógica não se reduz apenas às ações do professor, pois ela ocorreria na relação com o espaço educativo e todo o corpo gestor.

Ao refletir sobre a prática do professor, compreendemos que esta precisa ser significativa e ter sentido tanto para quem ensina quanto para quem está na aprendizagem. Dessa maneira, indaga-se: o que é uma prática pedagógica significativa? Como ela se desenvolve? A prática pedagógica significativa enquanto a ação do professor “deve confrontar a realidade e objetivo, visando à realização de uma prática consciente, ativa e transformadora” (VASCONCELLOS, 1992, p. 62).

Desse modo, a prática pedagógica significativa se desenvolve como uma prática que

considera a realidade como ponto de partida na relação com o conteúdo a ser trabalhado, ou seja, quando esse docente confronta a realidade com o objetivo pretendido. E assim, essa prática torna-se uma prática consciente e transformadora, tanto do educando quanto do próprio docente que estará mediando esse processo.

Aqui também queremos refletir sobre a prática pedagógica enquanto práxis. Tal prática só pode ocorrer quando o professor assume uma postura reflexiva frente à sua própria prática, ou seja, quando este profissional reflete sobre seu modo de ensinar. A partir disso, a prática do professor “torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda” (SILVA, 2003, p. 12), tornando-se uma prática inovadora que se estabelece nesse movimento entre reflexão e ação.

Partimos agora para a definição de prática pedagógica que fundamenta o presente trabalho, qual seja: a prática pedagógica na perspectiva intercultural. Esta incorpora o reconhecimento dos “diferentes universos culturais”. Uma prática pedagógica intercultural objetiva realizar o reconhecimento da diferença com a qual lida cotidianamente, buscando atender a exigência da diversidade de povos e culturas que está presente no âmbito escolar, uma vez que esta prática precisa trabalhar o “cruzamento de culturas” (CANDAU, 2008).

Essa prática busca realizar o reconhecimento do Outro e da sua diferença, de modo a trabalhar o respeito às diferenças que compõem o mosaico da população brasileira. É nessa prática que nos apoiamos para falar que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e enquanto condutor desse processo formativo, precisa se aproximar de discussões e reflexões que trabalhem as diferenças e, conseqüentemente, as diferentes religiões. Uma prática pedagógica intercultural parte do postulado que a sala de aula é chão de muitos Outros, que trazem múltiplas visões de mundo e diferentes crenças.

Nessa perspectiva, de acordo com Candau (2008), educadores e educadoras são chamados a refletir sobre sua prática para que possam pensar ações que lhes possibilitem lidar com as questões de “mutação cultural”. Uma mutação que fala de infinitas culturas misturadas na escola, na sala de aula, exigindo de nós docentes uma ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, mediante o aproveitamento dos recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

A prática pedagógica, na perspectiva reflexiva, se desvela como uma prática que escapa do âmbito apenas do “saber-fazer”, pois há situações em que o professor precisará “tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (GOMES et al., 2006, p. 241). Nessa direção, esse “saber-fazer” não será eficaz em todas as

situações, exigindo do docente o desenvolvimento de ações para a urgência e decisões para as incertezas, pois não há uma forma de ensinar, nem de fazer entender (PERRENOUD, 2001).

Também nos apoiamos na concepção de prática educativa defendida por Freire (1996), para quem ela deve buscar transformar o sujeito e suas ações, desenvolvendo no mesmo a criticidade, a curiosidade e ações de transformação da realidade. Dessa forma, ela contribui para repensarmos nossa prática, buscando uma perspectiva que nos ajude a enfrentar os diferentes tipos de racismo naturalizados em nossa sociedade.

A prática educativa proposta por Freire pretende desconstruir padrões e pensamentos que fortalecem os racismos, convidando-nos para nos aproximarmos de diferentes discussões que estão diretamente relacionadas às realidades dos estudantes com os quais lidamos cotidianamente. Diante desses variados modos de se pensar e conceituar a prática do professor, destacamos a importância de essa atividade estar comprometida com o enfrentamento do racismo na sala de aula e, de modo mais amplo, na escola, possibilitando um diálogo entre as diferenças.

Nessa perspectiva, aproximamos as questões relativas à prática pedagógica com o debate sobre a geopolítica do conhecimento, a partir da crítica decolonial. Esta rompe com toda forma de exclusão ao propor o diálogo entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Desse modo, a prática decolonial é proposta como um novo caminho que se pode traçar para contemplar discussões e problematizações que visem o enfrentamento do racismo.

Práticas decoloniais são consideradas aquelas que não seguem um modelo homogêneo de educação, buscando contemplar conteúdos outros que foram negados e silenciados nos currículos escolares pela colonialidade. As práticas decoloniais valorizam temáticas e projetos outros, relacionados às minorias étnicas e culturais. Desse modo, estão comprometidas com planos pedagógicos outros, que consideram a realidade dos estudantes, de suas comunidades e de suas culturas.

Adotar práticas decoloniais sugere, sobretudo, um rompimento com o modelo de educação colonial que reproduz as relações de poder existentes. Isto é, sugere romper com o modelo de educação comprometido com os valores do sistema-mundo moderno, colonial. Junto às práticas decoloniais está a construção de um novo modelo de educação pelo viés da educação antirracista e intercultural propostas por Walsh (2005). Esse modelo pretende construir uma nova educação, que possibilite o diálogo entre as diferentes epistemologias e as diferentes culturas.

Diante disso, Walsh (2005, p. 12), assinala que “si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento

parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante”. Então, se a educação não tem avançado nessas questões, instigando novas práticas educativas, novas formações, novas temáticas e novos currículos, ela apenas reproduz a geopolítica do conhecimento vigente, contribuindo para a manutenção do racismo e das discriminações.

4 AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS

4.1 A ESCOLA MARIA AUXILIADORA

A escola Maria Auxiliadora foi criada no ano de 1986, quando o estado de Pernambuco estava sendo governado por Roberto Magalhães. Período em que a Gerência Regional de Educação (GRE) de Caruaru era coordenada pela gestora Geane de Oliveira Camargo Rodrigues. A instituição foi criada para atender à demanda estudantil da nova comunidade que estava se formando: o conjunto habitacional Nilo Coelho, situado a 6 km do centro da cidade de Caruaru.

Inicialmente, em caráter de urgência, a escola começou a funcionar provisoriamente na Associação dos Moradores do bairro, conhecida como “Casarão”, com 120 estudantes que cursavam da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. No ano de 1987, o prédio da escola foi construído e no mesmo ano passou a funcionar nas novas instalações. A primeira gestora foi a professora Maria de Lourdes Tabosa e a primeira secretária foi Maria Aparecida de Vasconcelos. Juntas, deram o nome Maria Auxiliadora Liberato à referida instituição.

Atualmente, o bairro onde a escola está localizada é chamado de Rendeiras. A instituição está sob gerência do estado, passando a atender apenas a modalidade do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola é composta por dois gestores, duas coordenadoras pedagógicas, quatorze professores/as, dois técnicos administrativos da secretaria, duas profissionais dos serviços gerais, duas merendeiras, um porteiro e uma professora responsável pela biblioteca.

Dessa instituição, nossos interlocutores foram os professores e professoras que compõem a escola. Com estes e estas, conversamos sobre suas concepções sobre as religiões afro-brasileiras na escola. Os docentes que aceitaram participar deste estudo são formados em história, geografia, matemática, português e literatura. Alguns estão há pouco tempo na instituição, embora já tenham bastante tempo de docência, enquanto outros já fazem parte do corpo docente da mesma há bastante tempo.

4.2 A ESCOLA NAS LENTES DOS ANTIGOS ESTUDANTES

Na pesquisa, para ajudar a descrever o campo empírico, achamos importante conversar com alguns moradores que foram estudantes da escola. Assim, conversamos com alguns que

moravam próximos à mesma. As narrativas desses estudantes egressos nos ajudaram a conhecer melhor a realidade da escola. Nessa seção, apresentaremos dois desses relatos, produzidos por uma estudante e um estudante. Assim, iniciamos com a conversa que tivemos com um dos estudantes mais antigos, chamado Alan Paulo, uma vez que a escola foi criada há 33 anos. Vejamos o relato do mesmo:

Ainda na década de 1980, mais precisamente entre 85/86, nascia no bairro Cohab III, hoje chamada de Rendeiras, e, como todo começo é difícil, não foi diferente aqui nas Rendeiras. Foi construída uma etapa das moradias [casas] [e] aos poucos toda comunidade. Não criamos escola. Provisoriamente, o Casarão, hoje Associação dos Moradores, passou a ser a Escola, se dividindo em dois turnos: manhã e tarde. Daí, começaram as obras da Escola Maria Auxiliadora Liberato. Mesmo ainda uma criança, acompanhei sua construção. Tempos depois, terminaram as obras da Escola e nós, alunos do Casarão, fomos transferidos para a Escola Maria Auxiliadora Liberato. Era um clima ótimo! Minhas Professoras eram maravilhosas e muito atenciosas com todos os alunos. Já na terceira série, minha professora Terezinha, Maria José, Selma, Socorro, Maria do Carmo, entre outras. A Escola continuou a ser manhã e noite, mais tarde o terceiro turno [noite]. Em frente ao muro da Escola existia algumas barracas de lanche, salgadinho, balas, dudu etc... Em cada sala de aula existia um filtro de barro e os canecos de plásticos da cor azul e os de alumínio. Na hora do recreio, sempre era servido as merendas: sopas, macarrão com sardinha, pão com ovo, mel de engenho com farinha uma delícia! As merendeiras eram ótimas! Lembro de todas, mas por nome: Dona Petronila, um amor de pessoa! Passaram vários Diretores (hoje Gestores) entre eles: Eliza Maria, Roberto Peixoto, professor Edson e muitos outros. Muito importante lembrar das aulas de religião, que sempre iniciava com a reza do Pai Nosso, coisa que nos tempos de hoje é muito difícil se ver, isso nas salas de aulas (Alan Paulo, 2020).

O próximo relato é da estudante Katianny Cinthya, que foi estudante da escola nos anos 1990, quando a instituição iniciava seus primeiros anos no prédio recém construído:

Estudei no Maria Auxiliadora da primeira série (1ºano) ao Ensino Médio completo. Acho que de 1991 a 2001. Quanto à estrutura física, lembro que no Ensino Fundamental 1, a escola era organizada, porém nem sempre tínhamos merenda, as vezes era somente se os alunos levassem verduras de casa para fazer sopa. Os banheiros nem sempre estavam limpos, pois a falta de água era constante. O uso de farda não era obrigatório, pois tínhamos que comprar, não era oferecido pela educação. Não tínhamos quadra, a área de lazer era no terreno da escola ou no salão da escola, onde também se servia a merenda (sem refeitório, cadeiras ou mesas) muitas vezes íamos comer na sala pra apoiar os pratos. Quando concluímos o ensino fundamental 1, não havia escolha tínhamos que estudar no turno da tarde, pois não havia as séries seguintes no turno da manhã. A estrutura física continua a mesma, em relação a sala de aula sempre me senti prejudicada nas seguintes disciplinas: geometria, física, química (sempre sem professores, ou os que apareciam era por pouco tempo). Ao chegar na 8ª série, tínhamos que no próximo ano estudar a noite pois não havia ensino médio a tarde. Nossa turma foi a pioneira em trazer o primeiro ano do ensino médio pra tarde. Nesse período

me engajei no grêmio estudantil, onde começamos a solicitar melhorias pra escola, como a construção da quadra (que por diversas vezes foi prometida, algumas vezes chegou parte da verba, mas até minha conclusão o projeto não saiu do papel). Nesse período na fiscalização que o grêmio realizava na escola, descobrimos o desvio de verba e de merenda escolar, a partir de então foi solicitado que houvesse a gestão democrática, onde os alunos pudessem escolher o gestor da escola e assim tivemos a primeira eleição” (Katianny, 2020).

O relato de Katianny evidencia as mudanças nos rumos da gestão da escola, que passou a ouvir e dialogar melhor com os seus estudantes. Quando a aluna menciona que foi criado um grêmio escolar para pedir melhorias para a escola e para os estudantes, esse movimento mostrou que a escola já dava passos para seu desenvolvimento e para um novo modelo de gestão democrática e mais participativa, ao mesmo tempo que denunciava a existência de uma gestão rígida, engessada.

4.3 O DIÁLOGO TECIDO COM OS/AS PROFESSORES/AS

Nesse capítulo da pesquisa, serão apresentadas as concepções dos/as professores/as da escola de Referência Professora Maria Auxiliadora Liberato sobre as religiões afro-brasileiras na escola. Dessa maneira, inicialmente será explanado o modo como essas religiões vêm sendo percebidas e pensadas por aqueles/as que são responsáveis pela formação dos sujeitos na escola.

Sabemos que, por muito tempo, na escola não se ouvia falar das religiões afro-brasileiras e dificilmente se ouvia alguém afirmar ser praticante de alguma delas. Ao contrário, muitos escondiam (e ainda escondem) sua crença com medo da perseguição que poderiam sofrer. É fácil ouvir católicos ou protestantes afirmarem que são cristãos. Já em relação às religiões afro-brasileiras, essa dificuldade ainda persiste. Por que será?

Faremos, a seguir, um breve relato do início do nosso trabalho de campo, das nossas observações e conversas iniciais com os gestores, professores e estudantes que nos receberam para a construção desta pesquisa. Cheguei na escola Maria Auxiliadora Liberato no segundo semestre do ano letivo de dois mil e dezenove. Em uma tarde, ao sair do trabalho, fui direto para meu campo de pesquisa, a fim de iniciar essa aproximação mais efetiva com a instituição de ensino.

Ao chegar à escola, um dos gestores, o qual chamarei de Fernando, me acolheu com muita simpatia e me deu permissão para iniciar a pesquisa. Nesse dia, não pude conversar com os docentes, pois estavam dando aula. Entretanto, fui informada que as tardes de terças-

feiras eram reservadas às reuniões pedagógicas entre o corpo docente e a gestão.

Ainda nesse dia, Fernando, ao me recepcionar, indagou sobre a temática da minha pesquisa. Disse-lhe que se tratava das concepções dos/a professores/as sobre as religiões afro-brasileiras na escola e, então, o gestor elogiou a temática e disse: “Nossa escola está aberta à esse tema. Inclusive, temos um professor que já trabalha a cultura do negro, as religiões afro-brasileiras, no mês de novembro, com um projeto construído por ele. Também temos alguns estudantes de terreiro” (Gestor Fernando, agosto de 2019). Depois dessa fala, Fernando disse: “[...] aqui não temos preconceito, nem racismo. Olhe, temos até imagens de mulheres negras de lá do Alto do Moura” (Gestor Fernando, agosto de 2019). E ele tirou uma imagem de barro de dentro do armário de sua sala.

O gestor se mostrou aberto à temática, porém seu discurso sinaliza que a escola só trabalha a temática dos povos negros, em geral, no mês de novembro, uma vez que nesse mês é comemorado o dia da Consciência Negra. Dessa forma, percebemos que a temática das religiões afro-brasileiras aparece como uma temática opcional que poderá ser trabalhada ou não durante o mês de novembro e ainda de forma folclorizada. Sobre a tentativa de folclorizar a cultura do negro, Gomes (2003, p. 77) alerta que “ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore”.

Outro detalhe que notamos na fala de Fernando é que a discussão da temática pareceu ficar sob a responsabilidade apenas do professor por ele citado, o qual já tem um estudo na área. Então, é possível perceber que a escola, de modo geral, não está atenta para o fato de que o trato das religiões afro-brasileiras na escola é uma questão social importante. Ou seja, elas não vêm sendo percebidas como uma discussão que deveria estar sendo problematizada na escola, uma vez que os povos negros e sua cultura continuam sendo silenciados e ficando à margem das discussões.

Mais um aspecto interessante desse momento com Fernando é que o mesmo disse estar aberto à temática e, ao mesmo tempo, faz uma associação da mesma com o preconceito e o racismo quando este fez questão de mostrar que tinha uma imagem de barro de uma mulher negra. Nisso foi possível identificar que Fernando está atento ao fato de que as religiões afro-brasileiras são perseguidas por serem crenças de negros que sofrem a perseguição do racismo. Outro detalhe: embora a imagem da mulher negra estivesse guardada no armário da sala de Fernando, ele fez questão de afirmar que, na sua escola, a pessoa negra é respeitada.

Em uma tarde de terça-feira do mês de setembro de 2019, retornei à escola para

iniciar o diálogo com os professores. Nesse dia, fui recepcionada pelo segundo gestor, o qual nomeei de Luiz. Este também foi bem acolhedor e me direcionou à sala dos professores, onde a maioria encontrava-se reunida. Luiz me apresentou aos docentes e pediu que eu falasse um pouco sobre a temática da minha pesquisa. Quando mencionei a temática, alguns professores demonstraram, através de expressões faciais de rejeição, que não gostaram, e ficaram mexendo em papéis sem querer prestar atenção. Já outros continuaram dando atenção.

Assim, alguns professores se dispuseram a participar da pesquisa através das conversas. O diálogo com os gestores e os docentes permitiu trazer dados importantes para a reflexão sobre como as religiões afro-brasileiras vêm sendo pensadas pelos responsáveis pela formação escolar e, conseqüentemente, perceber qual o lugar que elas ocupam na educação escolar. Iniciamos esta parte apresentando a fala do prof. Humberto sobre as religiões afro-brasileiras na escola:

A imagem que eu tenho concebida é interessante, porque eu sou neto, bisneto de escravo... e bisneto de índio. Estudei durante cinco anos pra ser padre e não sei por que a igreja não me aceitou! E, com relação às religiões de matriz africana, creio eu que é a representação maior de nossa identidade enquanto afro-brasileiros, principalmente descendentes que somos, na sua maioria de Pernambuco, de Angola, certo? A gente tem toda uma relação e eu sou o sujeito mais apaixonado por essas questões de africanidades, tendo em vista que quando eu discuto africanidades, eu discuto minha identidade, eu discuto minha representatividade perante a sociedade (prof. Humberto, 2019).

Desse relato, é interessante destacar que o professor Humberto demonstrou, já na primeira conversa, um conhecimento, nem sempre presente entre os professores, sobre a origem do povo negro que foi sequestrado para Pernambuco. Também demonstrou uma grande aproximação com a questão racial, bem como com a causa do povo negro ao enfatizar seu pertencimento, reconhecendo-se como negro e de uma família negra. As concepções do prof. Humberto sobre as religiões afro-brasileiras, portanto, partem do seu reconhecimento enquanto negro e da sua identidade como afro-brasileiro. Ele apresenta uma fala apaixonada, que demonstra uma relação íntima de pertencimento e identificação.

O professor compreende que as religiões afro-brasileiras são a grande representação dos povos afro-brasileiros, que nos deixaram como herança suas religiões. Isso foi evidenciado quando Humberto enfatizou que é neto e bisneto de pessoas que foram escravizadas. Nessa fala, ele compreende que as religiões afro-brasileiras são oriundas desse processo de colonização e escravização dos povos negros e indígenas. Dessa maneira, de acordo com o professor, as religiões afro-brasileiras também são elementos de identidade e

resistência de povos que, lutando contra a escravidão, buscaram outras formas de existir.

Outro ponto importante que destacamos nessa fala é que, para o professor Humberto, as religiões afro-brasileiras, além de identificá-lo, também o representam na sociedade, como um elemento fundamental da cultura africana, que possibilitou o surgimento de diversas religiões brasileiras. Deste modo, prof. Humberto também apresenta uma concepção sobre essas religiões que está relacionada à cultura, ou seja, ele explica que estas religiões são parte da cultura dos povos negros, africanos e dos indígenas, que, a partir da pluralidade cultural, do encontro entre tradições negras e indígenas, mas também, em muitos casos, das tradições do próprio colonizador, contribuíram para a formação de outras culturas, as afro-brasileiras.

Nesse sentido, Geertz (2008) salienta que os símbolos religiosos são parte significativa na teia de significados que o homem vai construindo ao formar sua cultura. Ainda sobre a concepção do professor Humberto, temos a seguinte afirmação:

[...] a ideia preconcebida do preconceito ainda nos atrapalha para compreendermos as religiões afro-brasileiras como religião que ainda está muito no achismo! Não se procura conhecer por pesquisas. Nós conhecemos as religiões afro-brasileiras ainda mais pela imposição de outras religiões, apesar do país ser laico, do que pelo conhecimento. Você sente resistência até conversando com os colegas, porque eles não vão saber... ou melhor, não é que eles não saibam, é até pesado dizer isso! É porque não buscaram pesquisas para entender as religiões. Ficam no verdadeiro achismo (Professor Humberto, 2019).

Para o prof. Humberto, a maioria das pessoas tiram conclusões sobre as religiões afro-brasileiras a partir dos achismos que, na maioria das vezes, partem do preconceito, da discriminação e da rejeição de outras religiões. O professor percebe que as crenças cristãs, sobretudo as religiões pentecostais e neopentecostais, contribuem para a disseminação de ideias preconceituosas sobre as religiões de matriz africanas, assumindo abertamente concepções e discursos preconceituosos, ofensivos, os quais acabam reproduzindo o desconhecimento que impede a compreensão sobre as religiões afro-brasileiras.

O prof. Humberto também observou que seus colegas de docência rejeitam até mesmo o assunto. Eles se negam a conversar sobre essa temática porque acreditam nas ideias racistas e preconceituosas fundamentadas em achismos que são difundidas e reproduzidas na sociedade. Humberto acredita que a aproximação das pessoas com as pesquisas científicas, que ele chamou de conhecimento, podem romper essa barreira. Outro docente, chamado Marcos, também participou desse diálogo e explanou sua concepção sobre as religiões afro-brasileiras, dizendo:

Bom! Dentro da escola a gente não trabalha religião! Pra começar... aí não vai ter concepção nenhuma minha, porque a gente não trabalha religião na escola. Porque quando se trabalha religião, eu sempre puxo o ideal pra minha religião e a gente não tá na escola pra fazer apologia à religião A ou à religião B (Professor Marcos, 2019).

A fala acima do prof. Marcos traz vários aspectos para destacarmos. O primeiro é quando ele afirma que “na escola não se trabalha religião” (prof. Marcos, 2019), demonstrando um desconhecimento em relação à Lei 11.645/08 e que a religião é um elemento indissociável das culturas afro-brasileiras. Por outro lado, o prof. Marcos esquece que o processo educativo ocorre entrelaçado na pluralidade cultural que está dentro e fora da escola.

Segundo Gomes (2006), não há como negar que a educação é um processo complexo e que ele ocorre com a construção dos saberes culturais e sociais e que a escola necessita repensar o seu papel frente à diversidade étnico-racial, construindo novos caminhos através da relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural.

Desse modo, quando o professor Marcos concebe que a escola não trabalha religião, ele acaba contribuindo para a reprodução dos preconceitos e da negação ao direito às diferenças. Assim, não compreende que o processo educacional se dá nesse enlace com as diferenças étnicas e culturais. Desse modo, o silenciamento de temáticas como das religiões afro-brasileiras significa desprezo, desrespeito e parece estar gritando e reforçando a inferiorização das diferenças (CAVALLEIRO, 2005).

A partir dessa fala, é possível afirmar que o professor prefere não se posicionar sobre o tema das religiões afro-brasileiras por acreditar que essa temática não deve ser discutida na escola, uma vez que há anos não se trabalha religião na escola. Marcos concebe as religiões afro-brasileiras como algo complexo e afirma que a discussão dessa temática em sala de aula pode significar um risco, uma vez que os professores tenderiam a dar mais ênfase a sua ideologia religiosa, prejudicando o que deveria ser um trabalho sem partido religioso.

O discurso do professor Marcos e sua atitude de não se importar com a temática revela que o mesmo não percebe as relações de poder e as assimetrias que permeiam essa discussão, configurando a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Seu posicionamento também demonstra que Marcos tem uma miopia conceitual sobre o tema, pois é algo que está bem evidente quando o professor prefere não aprofundar a discussão e diz que na escola não se discute religião.

Nessa perspectiva, o professor Marcos também deixou claro que uma parte da escola, de modo geral, ainda não vem pensando nas religiões afro-brasileiras. Além disso, seu

pensamento também revela que alguns docentes não querem tratar da temática das religiões afro-brasileiras na escola, sem perceber que estas são elementos fundamentais da nossa história e da cultura de parte significativa de brasileiros e brasileiras, inclusive da vida do bairro e de alguns alunos. O prof. Marcos disse se preocupar com a possível influência que os professores podem exercer com as discussões sobre as religiões afro-brasileiras sobre os estudantes. Vejamos sua fala:

Quem é que vai falar sobre isso? Quem? Tem que ser uma pessoa preparada! Uma pessoa preparada e que não venha a puxar a questão de ideologia porque nós somos formadores de opinião. Isso é inevitável, inegável! Entendeu? Então, se eu sou de religião, o meu aluno, que tá ali, que às vezes tem mais contato comigo do que com os próprios pais, vai querer também se espelhar na gente... (Professor Marcos, 2019).

Nessa fala, um dos primeiros destaques que queremos fazer é que o professor Marcos, para se referir as religiões afro-brasileiras, utiliza a expressão “isso”, o que pode significar uma desvalorização destas religiões ou, ainda, receio em mencioná-las. Essa expressão revela a colonialidade naturalizada na sociedade brasileira, bem como seu caráter racista. Nesse relato do docente, podemos perceber a colonialidade cosmogônica apontada por Walsh (2009), que remete a formas de inferiorização e coisificação, criadas pelo ocidente, em relação aos saberes dos povos negros e indígenas.

A expressão do prof. Marcos também demonstra um distanciamento e um desconhecimento em relação às religiões afro-brasileiras, assim como observou Araújo e Acioly (2016), quando afirmam que essas religiões vêm sendo perseguidas, marginalizadas e discriminadas por serem consideradas demoníacas. O docente se mostra mais preocupado com a influência que o estudante pode vir a sofrer em se identificar com a religiosidade e, também, acaba confundindo o processo educativo por meio da problematização da temática com ensino da religião que são práticas diferentes.

Por outro lado, o prof. Marcos atribui à ideologia a discussão sobre religiões, ao mesmo em que naturaliza o ambiente escolar marcado por símbolos e práticas cristãs. O termo ideologia, a exemplo de ideologia de gênero, tornou-se popular nos últimos anos, nos discursos de políticos e grupos de direita, contra a presença, na escola e nas políticas educacionais, de temas considerados ameaças à família e aos princípios cristãos.

Na continuidade das conversas, outro docente, o professor Fábio, também trouxe contribuições para esta pesquisa. Vejamos sua concepção:

Olhe! Preste atenção! Nós sabemos que as religiões afro diferem um pouquinho daquilo que tá na cultura nossa, em tese. A católica é que justamente predomina, com a religião evangélica. E muitos..., assim..., acham que a religião afro não é nem religião, seria uma seita (muitos afirmam isso). Tô comentando o que os outros me dizem! Eu acho que toda forma de você chegar a Deus é válida! Pode ser pela católica, pela evangélica, pode ser por qualquer religião que tiver e existir! Desde que seja uma forma de se chegar a Deus, eu acho que são válidas! Não tenho nada contra nenhuma, nem contra ninguém (Prof. Fábio, 2019).

A concepção do professor Fábio revela que, para ele, as religiões afro-brasileiras não são expressões significativas da nossa cultura, quando afirma que elas "diferem um pouquinho daquilo que está na cultura". Assim, o professor desconsidera que existem quatro terreiros no entorno da própria escola onde trabalha e que nela há estudantes praticantes de religiões afro-brasileiras.

Em seguida, o prof. refere-se às religiões predominantes e universais, expressando um distanciamento das religiões afro-brasileiras e uma aceitação das religiões hegemônicas, cristãs. O professor Fábio repete uma prática comum entre os professores e professoras do Brasil, que corrobora para o silenciamento e o preconceito em relação às culturas dos povos negros negras, especialmente em relação às suas religiões. Demonstra, ao mesmo tempo, uma lacuna nas formações inicial e continuada dos professores, que não contemplam, em sua grande maioria, as temáticas afro-brasileiras e indígenas, o que impossibilita o emprego qualificado da Lei 11.645/08.

Fábio, por sua vez, tentando explicar a universalidade e a maior aceitação das crenças cristãs, ainda menciona a existência de estudos que tentam provar que o catolicismo e o protestantismo são as religiões predominantes. Nisso, é importante sublinhar que o referido professor não considera, ao mencionar a supremacia das religiões cristãs, as implicações da colonialidade, que mantêm as assimetrias e desigualdades entre os colonizadores e os povos negros.

Ainda na fala do professor Fábio, gostaríamos de destacar sua afirmação quanto a "muitos" ainda acreditarem que a "religião afro" seria diferente das religiões cristãs, não seria considerada como religião, mas "seita". Essa parte de sua fala mostra, primeiro, que o docente parece já ter assimilado esse discurso, internalizando-o e naturalizando-o como verdade, e que, a partir disso, ele reproduz esses preconceitos e estereótipos. A estratégia de não afirmar que está dizendo algo, mas apenas revelando o que outros dizem é uma forma tanto de evitar diretamente a crítica quanto de legitimar seus argumentos a partir de algo supostamente consensualizado.

As afirmações do professor Fábio demonstram o preconceito e discriminação em relação às religiões afro-brasileiras, que, como vimos, vêm sendo, ao longo da história, descritas como bárbaras, primitivas, demoníacas, pelas lentes racistas dos colonizadores e suas religiões. Para Caputo (2012), os seguidores das religiões afro-brasileiras também são vistos pelas lentes hierárquicas, que as avaliam como pobres, anormais, sujas e diabólicas. Dando continuidade ao diálogo, trazemos parte da nossa conversa com o professor Bruno, o qual concebe as religiões afro-brasileiras da seguinte maneira:

Assim, com relação ao que eu acredito enquanto educador sobre essa temática, esse tema, eu vejo como algo que a escola deve tratar, é... com... mais ou menos como até vinha sendo, né? Sendo aperfeiçoado, né? Que seria tratar dentro do viés de toda manifestação cultural. Lógico, a gente não vai fazer o ensino religioso confessional, né? Dentro da escola e dos moldes que tava se pensando naquela questão de inserir todas as doutrinas, todas as religiões, que até..., na prática, isso é inviável. Isso não iria funcionar. (Professor Bruno, 2019)

A fala do professor Bruno, revela que o mesmo acredita na importância de o professor e a escola terem conhecimento sobre a temática, aproximando-se da discussão. Para o docente, a discussão sobre as religiões afro-brasileiras na escola deve ocorrer. O professor explica que essa discussão não deve fomentar um ensino religioso confessional, que sugere a adesão dos estudantes a uma dada religião, mas deve ser proporcionar discussões que possam apresentar as diferentes religiões, que integram as diferentes culturas. Para ele, as religiões afro-brasileiras devem ser abordadas na sala de aula como manifestações culturais do povo.

A seguir, apresentamos o diálogo com a professora Flora sobre suas concepções em relação às religiões afro-brasileiras:

Veja! A inserção... eu nunca tive, por incrível que pareça... eu sei que a cultura afrodescendente ela tem que ser inclusa, até porque tem Lei, né? Inclusive pra serem trabalhadas em determinados momentos dentro da escola (Professora Flora, 2019).

Para a professora Flora, é importante que se discuta a temática das religiões afro-brasileiras na escola, apesar de a mesma ter afirmado que nunca se preocupou em abordar a temática na disciplina que ministra. Tal enunciado expressa a necessidade, como mencionado, de inserir a temática afro-brasileira na formação inicial e continuada. A ausência de uma formação qualificada torna a abordagem uma iniciativa individual do docente, quando deveria fazer parte da formação de todos os professores e professoras. Flora está atenta para a existência da Lei 11.645/08, mas demonstra não ter maiores conhecimentos sobre como

trabalhar com a temática em sala de aula.

A fala de Flora, portanto, corrobora o que mencionamos acima, ou seja, a obrigatoriedade de se trabalhar com a temática existe há 18 anos, mas os professores e professoras não tiveram formação qualificada para abordá-la. A iniciativa de alguns docentes em trabalhar com a temática deve-se mais à militância ou a outras formas de envolvimento pessoal com as histórias e culturas afro-brasileiras, como é o caso do professor Humberto. Outra interlocutora, a professora Beatriz, se refere às religiões afro-brasileiras da seguinte forma:

A cultura afro, acho que é válida de trazer pra o contexto escolar, né? Até por causa da história brasileira, né? Temos uma raiz, né? A religião é um elemento dentro da cultura, então deveria ser trabalhada pelo viés da cultura. Não que a gente trouxesse pra sala de aula especificamente a religião como tema central, né? Dentro de sala de aula, mas como projeto... uma outra abordagem dentro da escola poderia ser utilizada. Eu acho que é válido por causa da cultura brasileira, né? Por causa da história do Brasil, da origem. (Professora Beatriz, 2019)

Nesta fala da professora Beatriz, destacamos que a mesma, como o professor Bruno, também compreende a necessidade de se trabalhar a temática das religiões afro-brasileiras na escola, abordando-as como parte da nossa cultura e como herança que contribuiu para a construção da história do Brasil. Ela está atenta para a necessidade de se observar e praticar o que determina a Lei 11.645/08, abordando conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira. A professora Beatriz ainda trouxe outra fala significativa para nossa reflexão sobre como os professores vêm concebendo as religiões afro-brasileiras:

Eu já ouvi algumas falas de professores daqui que eu fiquei... eu fico calada pra eu não ter conflito com ninguém, entendeu? Olhe, pensa bem! Porque justamente isso que estamos falando, é o professor que tá à frente, ele tem... o pensamento dele, é único, mas muitos alunos se espelham nele, né? E, assim, às vezes eu fico: "Meu Deus do Céu! Ele falou isso?" Não que ele tenha falado na frente do aluno. Não. Mas se falou aquilo é a ideologia dele, é o que ele acredita. Eu fico pensando algumas falas assim: "não, porque aquele aluno, ele pertence à religião tal", tipo assim: justificando um comportamento da pessoa pela religião. Já ouvi! Já ouvi! E não é só na escola que a gente vê isso, não é só na escola. A escola é só um reflexo do que a gente tem na sociedade. Só há uma abertura da escola pra o cristianismo. Se for outro tipo de religião, não tem esse tipo de abertura. Seja ela uma religião afro ou não [...] é muito estigmatizado! Não dá pra continuar desse jeito. Como eu falei, né? Anteriormente. Justificar um comportamento por causa de uma religião, isso é um absurdo! Não justifica um comportamento de um aluno porque ele é católico ou evangélico. Aí, pelo contrário, quando o aluno é bonzinho, ou quando o aluno se comporta direito e tem habilidades, aí, diz: "não, é porque ele é evangélico, pertence à

tal igreja". Como se os outros alunos que pertencessem à outra ideologia, tivessem outra ideologia, fossem incapazes, não tivessem habilidades. As vezes é uma questão de colocar à margem... (Professora Beatriz, 2019).

O relato de Beatriz expressa que alguns profissionais da educação, responsáveis pelo ensino e aprendizagem, associam o mau comportamento de estudantes que praticam uma religião diferente do cristianismo à sua religião. Ou seja, sendo praticante de uma religião já estigmatizada, o estudante também é estigmatizado e discriminado. Os insultos raciais pelos quais foi julgado o estudante partem de um preconceito que está relacionado aos três estigmas referentes à anomia social, sublinhados por Guimarães (2002): ligados à delinquência: ladrão, folgado, pilantra; referente à moral sexual: vagabundo, bastardo; o estigma religioso: macumba, macumbeiro.

4.4 A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS

As falas abaixo são parte das respostas dos professores à nossa pergunta sobre o que pensam em relação à abordagem da temática das religiões afro-brasileiras na escola. Sobre essa questão, o professor Humberto afirmou que não só acredita na importância de se problematizar a temática das religiões afro-brasileiras, como também já realiza esse trabalho. Vejamos sua fala:

A partir do momento que eu trabalho... há dez anos eu faço um trabalho aqui... quando comecei a trabalhar aqui, nem a lei 10.639/03 havia sido ainda sancionada. Mas eu já comecei a trabalhar aqui com a literatura e a cultura afro-brasileira, há dez anos. Então, o que foi que aconteceu exatamente nesse ínterim. Nós temos um aluno negro, totalmente, totalmente escanteado... e a partir do momento que eu me identifiquei como professor negro, vindo da base, vindo de periferia, vindo de favela e levantando a bandeira da negritude e da identidade, então todo mundo começou a se mostrar, começaram a ser empoderados. Nossas negras, hoje, são mulheres empoderadas. Dificilmente você vai encontrar uma ou outra nos primeiros anos que alisam o cabelo, que branqueiam a pele... com Stuart Hall, a gente conseguiu fazer com que eles se aceitassem mais... hoje mesmo, conseguimos fazer uma roda de conversa numa disciplina eletiva, chamada história e cultura afro-brasileira e indígena, que está dentro da Lei. Eles nem percebem, mas estão estudando a Lei 10.639/03 no dia-a-dia (Professor Humberto, 2019).

É interessante destacar que o professor Humberto é totalmente consciente da lei 11.645/08, mas que ainda se refere ao conteúdo da anterior, que, no tocante a temática afro-brasileira, é basicamente o mesmo. Ele mostra que realmente é comprometido com uma

educação não racista e que busca em seu cotidiano escolar problematizar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, buscando mediar esse processo para que seus estudantes se envolvam com essa temática e possam se empoderar a partir dos conteúdos trabalhados.

Quando o professor Humberto afirma que na sua disciplina levanta a bandeira da negritude e da identidade, revela que trabalha com essas questões a partir de leituras que possam contribuir para essa discussão. Desse modo, cita Stuart Hall como um dos autores que fundamenta sua abordagem em sala de aula. Isso revela o comprometimento e dedicação do professor, da sua paixão pela temática, da sua militância, ao se reconhecer como negro.

Outro destaque que fazemos nessa fala do professor Humberto é sua referência à Lei. O professor demonstra familiaridade com o conteúdo da mesma, embora já venha trabalhando nessa perspectiva antes mesmo da sua aprovação. Humberto, como vimos, enfatiza que os estudantes nem percebem que estão estudando a partir do que é exigido pela Lei 10.639/03, nas atividades como leituras e roda de diálogo, embora seja importante que esses estejam cientes da existência dessa e da 11.645/08.

O professor Humberto, ao problematizar temáticas como identidade e racismo, ajuda os estudantes a compreenderem, a partir da realidade em que estão imersos, os problemas por eles enfrentados cotidianamente. Também discute as Leis e demais conquistas, frutos das lutas dos movimentos sociais, que exigem a inclusão nos currículos das histórias e culturas das minorias étnicas.

Durante nossa conversa, o professor Humberto pediu pra trazer um dos seus estudantes, chamado David, que é praticante do candomblé desde criança, para que o mesmo participasse da nossa conversação, falando um pouco sobre suas vivências religiosas. David começou falando um pouco sobre o que pensa sobre sua religião:

Minha religião é tudo! Pode me tirar tudo! Pode me tirar dinheiro, pode tirar tudo! Agora religião é uma coisa pessoal da pessoa! Ninguém nunca pode tirar! Não importa o que os outros diz: “não você é adepto de satanás! Eu digo: não! Tá certo! Deixa eu ser. O que importa é eu, não é os outros (David, 2019).

Na continuidade da conversa o professor Marcos, o mesmo demonstrou estar preparado para problematizar a temática na escola, para não cair na armadilha de passar informações distorcidas sobre as religiões afro-brasileiras com base na sua própria crença. Vejamos o professor:

[...] a escola ainda não tá preparada pra preparar as crianças pra entender que eu tenho que respeitar a minha religião e que eu também preciso respeitar a

religião do outro. Dentro da escola, se eu disser que sou católico, tudo bom; se eu disser que eu sou protestante, tudo bom; mas, se eu disser que eu faço parte da umbanda, eu sou descriminalizado. Por sinal, alguns anos atrás, eu trabalhei numa escola, aqui em Caruaru, e passei um vídeo sobre o *big bem*. A estudante que tava ali, que era adventista, tinha mais de cinco alunos adventistas... eles disseram que eu era ateu. Disseram que eu era ateu e pararam de assistir minhas aulas. E, olhe que eu não falei em momento nenhum de religião, só falei única e exclusivamente sobre a origem do universo pelo *big bem*. É por isso que eu digo a você que hoje a escola brasileira não está preparada para falar de religião. Numa disciplina isolada, uma pessoa preparada, sem querer levar a religião pra o lado de uma específica. Entendeu? (Professor Marcos, 2019)

Marcos afirma que não é fácil trabalhar a temática das religiões afro-brasileiras na sala de aula por perceber que seus estudantes não estão preparados e são bloqueados para discutir o tema. Ele também se referiu à questão, já abordada neste trabalho, que estudantes cristãos são bem aceitos, enquanto os de religiões de matriz africana são perseguidos e discriminados.

O professor ainda deixa claro que não se sente preparado para abordar a temática das religiões afro-brasileiras em sala de aula e em nenhum momento menciona as Leis 10,639/03 ou 11.645/08. Segundo ele, a escola não teria preparo para trabalhar a temática e se diz limitado pela rejeição dos estudantes cristãos. Quando afirma que as crianças (que são os estudantes) não estão preparadas para respeitar as religiões diferentes das suas, explica que as mesmas já vêm com pensamentos engessados e preconceitos internalizados sobre as religiões afro-brasileiras.

O professor Marcos ainda afirma que os professores tenderiam a abordar as religiões afro-brasileiras tomando por base a sua própria religião. Com isso, sublinha que é preciso ter "preparo", formação sobre a temática, para saber como trabalhá-la em sala de aula. Essa questão por ele apresentada remete à necessidade da inserção da temática nos currículos dos cursos de formação de professores. O professor Fábio foi bem sucinto quando falou sobre a questão de abordar ou problematizar a temática das religiões afro-brasileiras na escola:

[...] com relação à religião afro, eu acho que ela deve existir, na minha opinião. A escola deve falar sobre! É preciso um diálogo da comunidade, do povo das outras religiões, dos terreiros com a escola, para que houvesse essa entrada dessa cultura, dessa religião, tá entendendo? (Professor Fábio, 2019)

Fábio afirmou, ainda, que acha fundamental trabalhar a temática na sala de aula, chegando a fazer referência à Lei 11.645/08, mas afirma não ter propriedade para abordá-la. Como outros docentes, Fábio parece não refletir sobre a necessidade de discutir a temática, como uma forma de combater o preconceito, a discriminação e o racismo reproduzidos na

escola. Do mesmo modo, parece não refletir sobre a necessidade de uma formação que possa fornecer aos docentes os conhecimentos necessários para abordar o tema na sala de aula.

Outro aspecto a destacar é o argumento do professor Fábio que os povos praticantes das religiões afro-brasileiras deveriam procurar a escola para falar de sua religião. Desse modo, o problema é transferido para os sujeitos discriminados, deixando de ser um problema da escola, ou seja, a responsabilidade pelo combate ao desconhecimento e ao racismo na escola seria o próprio povo de terreiro. Sobre o trabalho com a temática na sala de aula, a professora Flora fez as seguintes considerações:

Vou ser muito sincera: dentro da minha disciplina de Língua Portuguesa eu nunca parei um momento com os meninos para discutir. Vou ser muito sincera! Eu não sei se outros professores já tenham esboçado... acho que o professor de Geografia e de História, possivelmente, eles já têm parado algum momento pra fazer isso, porque geralmente fica dentro do currículo deles. Mas isso não quer dizer que eu não venha a trabalhar ou que eu esteja impedida de trabalhar isso com os meninos. Minha concepção, o que é que eu vejo? Eu acho isso muito bacana pra que eles tenham uma noção da multiplicidade de religiões e também pra que eles possam respeitar as outras religiões (Professora Flora, 2019)

A docente afirma que a reponsabilidade maior de se trabalhar com a temática na sala de aula seria dos professores de Geografia e História. Flora afirma, inclusive, que esses conteúdos são parte dos currículos de tais disciplinas, revelando que o compromisso maior é dos docentes dessas disciplinas. A Lei 11.645/008, no entanto, determina que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Entretanto, a professora salienta a importância de se problematizar a temática das religiões afro-brasileiras enquanto docente, para que os estudantes compreendam a existência de múltiplas religiões e, a partir dessa reflexão, possam respeitar as diferenças religiosas que estão na escola. Durante a conversa com o professor, Bruno, ao falar da sua experiência na docência e como deveria ser problematizada a temática das religiões afro-brasileiras na sala de aula, ele relata o seguinte:

[...] a questão da cultura afrodescendente dentro de um contexto de escola e ideologicamente como isso se dá na escola... [o que] eu procuro identificar, posto esse tema, é: quais os alunos? Quais as experiências dos alunos? E a gente vai discutir como é que se dá, a partir até mesmo do preconceito com relação a essa cultura. Então, a partir daí, a gente vai trabalhando alguns conceitos antropológicos (Professor Bruno, 2019).

Diante das afirmativas do professor Bruno, nota-se que o mesmo se interessa pela temática e já traz um conhecimento adquirido em seus estudos formativos. O docente também fala da importância de, quando for abordar a temática, partir das próprias experiências cotidianas dos estudantes. O professor também sugere problematizar a temática a partir do preconceito que se tem estabelecido contra essas crenças. Isso demonstra sua preocupação com a temática, reconhecendo a importância de trabalhar essas questões em sala de aula.

Na conversa com a professora Beatriz sobre a importância de problematizar a temática das religiões afro-brasileiras na escola, ela afirmou:

[...] eu acho que, na verdade, não deveria ter essa relação de religião, não somente a afro, não. A cultura afro, eu acho que é válida de trazer pro contexto escolar, até por causa da história brasileira que tem uma raiz, né? A religião seria um elemento dentro da cultura, então deveria trabalhar a religião pelo viés da cultura, não que a gente trouxesse pra sala de aula especificamente a religião como tema central, né? [...] mas um projeto, outra abordagem dentro da escola, poderia ser utilizado. Eu acho que é válido por causa da cultura brasileira, né? E porque o preconceito é a falta de conhecimento sobre determinado assunto, né? Então, se o professor não conhece a fundo aquela religião, aquela cultura, consequentemente ele vai reproduzir preconceitos (Professora Beatriz, 2019).

A docente Beatriz entende a importância de problematizar a temática das religiões afro-brasileiras a partir da discussão de culturas de diferentes povos, sem perceber que essa ação pedagógica já está na LDB (BRASIL, 1996) com a Lei 11.645/08. Dessa forma, Beatriz percebe a importância, mas não está atenta para a existência dessa legislação e mostra que não tem conhecimento suficiente para falar sobre o assunto, o que remete a ausência de uma formação específica. Beatriz, no entanto, percebe a importância de abordar as religiões afro-brasileiras como movimento de resistência contra o preconceito racial e religioso, a partir de uma discussão mais ampla sobre a cultura dos povos negros.

A professora aponta a importância de se ter conhecimento sobre a temática para abordá-la em sala de aula, argumentando que "se o professor não conhece a fundo aquela religião, aquela cultura, consequentemente ele vai reproduzir preconceitos". Destacamos, ainda, a seguinte fala de Beatriz:

Antes das reuniões eles [os estudantes] fazem uma oração. É voltado pra o cristianismo. Nas confraternizações juninas teve oração entre os funcionários da escola. Isso não é ruim. É algo bom, essa conexão com o divino. Mas, em contrapartida, não é todo mundo que tem aquela religião. As religiões afro-brasileiras são vistas com maus olhos, tanto pela gestão, pelos professores, corpo docente, quanto pelos outros alunos que não conhecem a religião (Professora Beatriz, 2019).

Em sua fala, a professora reforça a necessidade de se discutir a temática das religiões afro-brasileiras por identificar que seus colegas de trabalho e alguns estudantes têm preconceito em relação a essas religiões. Ela considera "algo bom, essa conexão com o divino", não questionando o fato de a escola estar realizando orações cristãs, quando deveria ser laica.

No entanto, Beatriz chama a atenção para o problema dessas manifestações religiosas na instituição, uma vez que nem todos os alunos seriam praticantes de religiões cristãs. Mais uma vez, se argumenta que o problema é a maioria: "gestão", "corpo docente", "alunos", que veriam as religiões afro-brasileiras com "maus olhos". O problema adquire, assim, uma dimensão funcional: embora se reconheça a importância de garantir o direito à diferença, acaba-se contribuindo para a manutenção do sistema-mundo moderno, reproduzindo as assimetrias de poder.

4.5 A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Nas falas abaixo, iremos refletir sobre o que dizem os/as docentes sobre a importância da temática das religiões afro-brasileiras nas formações continuadas. Sobre o assunto, o professor Humberto ressaltou que nas formações continuadas, organizadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, as quais ocorrem duas vezes no semestre, a temática da religiosidade afro-brasileira nunca teria aparecido. Com exceção de uma ação, proposta por uma professora, que, segundo Humberto, “trouxe para análise interpretativa textos das escritoras negras brasileiras. Foi a única que trouxe. Mas, especificamente estudar a literatura e cultura afrodescendente ou afro-brasileira, especificamente, não” (Prof. Humberto, 2019).

Essa fala revela que há falhas nas formações continuadas de professores, que os impossibilitam de aproximarem-se das discussões. Dessa maneira, a Secretaria de Educação de Pernambuco também precisa repensar suas formações continuadas, considerado que estas se configuram como espaços de aprendizagens fundamentais para a discussão e introdução às temáticas e abordagens sobre as culturas afro-brasileiras. Essa ausência de formações continuadas na área também revela que a referida Secretaria de Educação não tem levado em consideração as exigências da Lei 11.645/08. Esta não sai do papel, ficando a cargo do professor abordar ou não a temática. Isso revela que nosso modelo de educação ainda está distante de um modelo de educação antirracista e intercultural.

Na conversa, o professor Humberto ainda afirmou: “O que falta na nossa escola é uma

pesquisa, uma busca de como chegar no nosso aluno”. Essa fala também aponta para a necessidade de a escola estar aberta à temática. Sobre a importância de uma formação que contemple a temática das religiões afro-brasileiras, o professor Marcos fez o seguinte comentário: “Quem é que vai falar sobre isso? Quem? Tem que ser uma pessoa preparada! Uma pessoa preparada e que não venha a puxar a questão de ideologia, porque nós somos formadores de opinião. Isso é inevitável, inegável” (professor Marcos, 2019).

A partir da fala do professor Marcos, percebemos que o mesmo levanta uma questão importante, que nos convida a refletir sobre como deve ser abordada a temática das religiões afro-brasileiras na sala de aula. Partindo desses questionamentos e a partir do que está determinado na Lei 11.645/08, sabemos que a educação exige uma formação específica. No caso da temática afro-brasileira, é fundamental que o currículo dos cursos de formação de professores inclua os conteúdos necessários, o que exige discussões conceituais, teóricas e metodológicas, alinhadas com as pesquisas e os movimentos sociais.

Nesse sentido, é necessária uma formação que desconstrua ideias e concepções vigentes na sociedade sobre os povos negros, suas histórias e culturas, inclusive suas religiões. Uma dessas concepções seria o que aponta Almeida (2019), quando ressalta a necessidade primordial de começar desconstruindo a ideologia da homogeneidade que está instalada como lente orientadora das instituições sociais responsáveis pelas formações docentes. Assim, seria necessário romper com os padrões estereotipados presentes nos cursos de formação de professores, nas formações continuadas e nas escolas.

Do mesmo modo, seria necessário repensar os planejamentos das aulas e as práticas pedagógicas para que sejam práticas de reconhecimento das pluralidades culturais, ou seja, interculturais. Ainda sobre a importância da formação do professor, temos a seguinte fala do professor Fábio:

Pra tratar do tema [religiões afro-brasileiras] o professor precisa... precisa de formação. Olhe, eu já participei. Uma certa vez foi na Fafica⁶, falando sobre a cultura negra... pelo município. O município, eu vejo ele mais próximo dessa realidade do que o estado. Uma vez, na escola Paulina Monteiro, teve um encontro relacionado com as religiões promovido pelo município. Olhe, havendo essa discussão maior no município, no Fundamental II, ficaria muito mais fácil para a rede estadual trabalhar também esse tema, porque os alunos já vinham com essa bagagem (Professor Fábio, 2019).

O relato do professor Fábio mostra que o professor também acredita que a temática das religiões afro-brasileiras é importante para ser acrescentada nos conhecimentos dos seus

⁶Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru.

estudantes. O professor destaca a importância desse tema ser trabalhado desde o Fundamental II. Em sua fala, menciona, ainda, que as atividades nesta área, inclusive abrangendo as religiões afro-brasileiras, têm sido promovidas pela Secretaria de Educação do Município e não pelo estado. Na conversa com o professor Bruno, o mesmo afirmou:

Na minha formação, não tive aproximação a essa temática, mas... eu ainda não estudei o suficiente... de certa forma a gente vem de uma formação, digamos assim..., saindo dos conteúdos de história indo pra concepção de educação, né? Na visão de Paulo Freire..., então, a gente traz todo aquele estudo, né? Toda aquela visão de uma educação libertária, cidadã, que fale sobre o cotidiano dos alunos. Então, é assim um raciocínio bem simples... Na verdade eu tô partindo desse conhecimento que vem dos alunos, não é? Então, é somente um exercício bem simples, bem prático e uma visão pedagógica. Agora, que ao mesmo tempo também em história existe uma deficiência que ainda... que a gente ainda não tem material, a gente não tem vivência... acho que só com o tempo... Eu me surpreendi quando fui pro livro de história e vi que tinha alguns conteúdos que eu nunca tinha visto aquilo ali, que tinha lá [o professor estava se referindo ao livro que está sendo usado no ano]. Tinha um texto, era mais de uma página, que falava sobre a cultura africana. E, aí, eu vi que ainda não tava muito contextualizado aquilo ali, né? Por que o aluno tá lendo aquilo ali? (Professor Bruno, 2019).

Essa fala do docente Bruno, como a dos outros professores, aponta vários aspectos para refletirmos a importância de voltarmos nosso olhar para os cursos de formação de professores, observando sua composição curricular e os conteúdos que vêm sendo trabalhados nesses cursos. Nessa perspectiva, o relato do professor sinaliza que nem os cursos de formação docente, nem as formações continuadas e nem as capacitações vêm trabalhando a temática das religiões afro-brasileiras. Essa ausência da temática configura seu silenciamento e marginalização no currículo, uma vez que a cultura negra, tradicionalmente, veio sendo silenciada e marginalizada pela cultura ocidental, inclusive no currículo (ALMEIDA, 2019).

Na fala do professor Bruno, ainda podemos destacar sua admiração ao ver alguns conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, porém com informações descontextualizadas. Esse fato indica, como mencionado, que é necessário uma desconstrução do currículo eurocêntrico. Nessa direção, em suas discussões sobre um currículo afrocentrado, Almeida pontua que:

A construção curricular não é apenas uma questão técnica, mas abrange a tomada de decisões que envolvem interesses, divergências e conflitos. Reflete intencionalidades, estimula o surgimento de um currículo que problematize as identidades de classe, que possibilite a reflexão sobre possíveis diálogos com a cultura africana e afro-brasileira, até então negada pelas Teorias Tradicionais (ALMEIDA, 2019, p. 77).

As falas a seguir, das professoras Flora e Beatriz, corroboram o argumentos dos professores em dois aspectos: primeiro a importância na realização de formação continuada sobre a temática afro-brasileira, incluindo a questão da religião, para qualificar a abordagem desses assuntos na sala de aula. Segundo, a exiguidade de formações ("capacitações") na área, oferecidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Vejamos a seguir as falas de Flora e Beatriz, respectivamente:

Precisaríamos ter um pouco de noção pra poder lidar com os conflitos. Todos os professores teriam que ter. É necessário! Deveria ser um tema comum. Eu só tive umas três capacitações... sempre dentro da área [Língua Portuguesa] ... inclusive, com estudo de alguns autores, Carolina, uma escritora negra, isso é bem bacana. E eu vou trabalhar um livro com eles que é justamente o livro dela. Nós terminamos Mário de Andrade... agora é um livro que fala da vida dela, é um quadrinho, Carolina. Agora tem o livro dela que é o "Quarto de Despejo", não é? Queria que tivesse aqui com vários exemplares porque vai ficar o desejo depois que nós trabalharmos ela, de ler o livro. Mas ainda não temos (Professora Flora, 2019).

É válido trabalhar essa temática por causa da cultura brasileira, né? Por causa da história brasileira, a origem. Acho importante ter conhecimento sobre as diversas religiões, até porque o preconceito é falta de conhecimento sobre determinado assunto, né? Então, se o professor não conhece a fundo aquela religião, aquela cultura, então, conseqüentemente, ele também vai reproduzir, né? O preconceito. Acho que é importante, sim. Isso pode ser trabalhado numa formação complementar (Professora Beatriz, 2019).

A professora Flora, da área de Língua Portuguesa, chama a atenção para um aspecto significativo, que é trabalhar com materiais produzidos por escritoras e escritores negros, dando destaque para as autoras negras. Afirma, ainda, que iria trabalhar com seus alunos o livro *Quarto de Despejo*, da escritora Carolina. Flora se refere à obra publicada em 1958, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, uma referência da literatura brasileira, ainda pouco conhecida.

A professora Beatriz, por sua vez, ressalta a importância da abordagem da temática nas formações continuadas por sua relação com a cultura, enquanto elemento social da nossa história. Para ela, seria importante discutir as religiões afro-brasileiras na sala de aula para que possamos superar o preconceito, compreendendo que este seria resultado do desconhecimento sobre o assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre as concepções dos professores em relação às religiões afro-brasileiras na escola mostrou a importância de se apontar caminhos e estratégias para a promoção de um novo modelo de educação antirracista e intercultural. Uma educação que possa considerar as pluralidades raciais e culturais, cumprindo e executando as legislações voltadas às questões das diferenças, das pluralidades culturais-religiosas e que possam oferecer subsídios e materiais seguros e acessíveis para a problematização de tais temáticas.

Em nossa pesquisa, buscamos ouvir os docentes sobre diversas questões relacionadas às religiões afro-brasileiras na escola, como o que pensam sobre essas religiões, sobre o preconceito e a discriminação racial, sobre a Lei 11.645 e sobre a sua própria formação frente aos desafios de uma educação que contemple as diferenças.

Como vimos, alguns professores conceberam as religiões afro-brasileiras como parte da nossa cultura brasileira, reconhecendo que as mesmas foram criadas a partir das relações interétnicas entre negros, indígenas e europeus. Tal concepção pode simplesmente reforçar uma visão folclórica dessas religiões, resumindo as mesmas a ocasiões excepcionais, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo.

Por outro lado, os próprios professores falaram sobre a necessidade de se rever os currículos de formação de professores, uma vez que a temática e a discussão das religiões afro-brasileiras não passam apenas de uma leitura aligeirada ou fundamentada em uma visão folclórica das religiões. As falas também demonstraram a importância e a necessidade de uma relação entre a escola e as religiões afro-brasileiras, a partir de uma reformulação dos currículos de formação dos professores.

A pesquisa mostrou, através das narrativas dos nossos interlocutores, as dificuldades e a falta de formação adequada para os professores abordarem a temática das religiões afro-brasileiras em sala de aula. A maior parte dos docentes mostrou que não tem conhecimento sobre essas religiões, nem mesmo sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Outra parte expressou nutrir o mesmo preconceito religioso presente na sociedade.

As falas dos professores também revelaram que, para os mesmos abordarem a temática das religiões afro-brasileiras, inclusive para se sentirem seguros em abordá-la, é necessário que eles tenham uma formação adequada. Como não tiveram acesso à discussão na formação inicial, é fundamental que a Secretaria de Educação de Pernambuco promova formações continuadas na área, o que, segundo as narrativas, não vêm ocorrendo.

Também percebemos a necessidade de um apoio pedagógico para abordar a temática

em sala de aula, com materiais didáticos adequados, produzidos por pesquisadores e pesquisadoras envolvidos com o debate sobre relações étnico-raciais.

As concepções dos professores nos fizeram perceber que uma parte dos docentes promovem iniciativas próprias e/ou reconhecem a importância de trabalhar com as histórias, culturas, incluindo as religiões afro-brasileiras. Outra parte, como mencionamos, expressam o mesmo preconceito e concepções presentes na sociedade, o que, sendo, profissionais da educação básica, acabam contribuindo ainda mais para a perpetuação do racismo e do desconhecimento sobre as histórias e culturas afro-brasileiras. Suas concepções também nos revelaram as lacunas na formação inicial e continuada em relação a essas temáticas, bem como um desconhecimento em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, mostrando que a conquista da obrigatoriedade do estudo, por elas assegurada, não significa que os docentes irão trabalhar determinados conteúdos e discussões.

Finalmente, a pesquisa nos revelou a importância de desconstruirmos o currículo e a educação homogênea e eurocêntrica instalada na educação brasileira, que ainda não contempla a história e cultura dos povos negros e indígenas. Essa desconstrução, portanto, exige uma nova educação e, retornando à epígrafe apresentada no início deste trabalho, uma nova linguagem e uma nova humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, mai.-out., 2019.
- ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. **INTOLERÂNCIA CONTRA AFRO-RELIGIOSOS: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. XVII**
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, Set./Dez., 2014.
- ASSUNÇÃO, Luiz C. **O Reino dos Encantados - Caminhos: Tradição e Religiosidade no Sertão Nordestino**. 1999. Tese de doutorado em Ciências Sociais (Antropologia), apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 1999.
- BARONI, Vera (Iyagbassé e Egami). **Mesa Redonda – Outros discursos religiosos na teia dos fundamentalismos**. 12 de dezembro, 2019.
- BARTH, Fredrick. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução de Elcio Fernandes. – São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés**. Participação, Brasília, n. 17, jan. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Lei 11.645, de 10 de Março de 2008**.
- BRUMANA, Fernando Giobellina; GONZÁLES MARTÍNEZ, Elda. **Marginália Sagrada**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.
- CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1977.
- CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 95, 2017.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CAPUTO, Stela. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62, jul.-set. 2015.

_____. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Stela Guedes Caputo. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Relações raciais no cotidiano escolar:** implicações para a subjetividade e a afetividade in Saberes e Fazeres: modos de ver / coordenação do Projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, Discriminação e Sociabilidades na escola. **Revista de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

DANTAS, Márcia Tourino; GONDIM, Sônia M. Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

DANTAS, Beatriz G. **Vovó nagô e papai branco.** Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos:** ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso / Mircea Eliade; prefácio Georges Dumézil; [tradução Sonia Cristina Tamer]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y Conocim'ientos de Outro Modo: el Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. **Tabula Rasa.** Bogotá-Colombia, v. 1, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** / Florestan Fernandes; apresentação de Lília Monitz Schwarcz. 2 ed. rev. – São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia escolar.** 3 ed. – ver. atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIESTA, Nágila Caporlínua. **Cotidiano escolar e prática reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM editora, 2001.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; ALBUQUERQUE, Conceição Maria; CATRIB, Ana Maria Fontenelle; SILVA, Raimunda Magalhães; NATIONS, Marilyn Kay;

ALBUQUERQUE, Mirna Frota. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educator**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003b.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norteamericanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Cienc. Cult.** [online], v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.14, p. 341-355, enero-junio, 2011.

GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** / Clifford Gueertz. 1 ed., 13 reimp. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad.: Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, ELIZABETH. Teorias de Currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva**. – 2 ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Alice Cassimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013.

LUDKE, Menga; MARLI, André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Identidade e Diferença: Articulações em torno do DCN para o ensino fundamental**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MIGNOLO, Walter D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. **Revista Trimestópica**. Coimbra, 2005.

_____. Desobediência epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Novas Reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

NASCIMENTO, Lindinalva Gouveia (Org.). Teorias e Discursos no Currículo: entre a teoria crítica e os discursos pós-críticos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 136-154, jan./abr. de 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. **Revista ILHA**, v. 16, n. 1, p. 139-174, jan./jul. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A Latinidade do Conceito de América Latina. **Polis** [Online], v. 31, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/3749?lang=pt>. Acesso em: 08/07/2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. *Edgardo Lander (org)*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RODRIGUES, Raymundo Nina. Os africanos no Brasil [online]. **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**. Rio de Janeiro, p. 303, 2010.

SALLES, Sandro Guimarães de. **À sombra da Jurema encantada: mestres juremeiros na umbanda de Alhandra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. **Religião, Espaço e Transitividade: Jurema na Mata Norte de PE e Litoral Sul da PB**. 2010. Tese de Doutorado em Antropologia, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010a.

SANTOS, Boaventura S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da Igualdade. In: SANTOS, B. S. (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-68.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, Racismo e Discriminação. **Revista do**

Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 12, n. 12, 2015.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Claudilene Maria da Silva. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de avaliação da educação no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latinoamericanos. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2015.

SILVA, Maria da Penha da; SALLES, Conceição G. Nóbrega Lima de; SALLES, Sandro Guimarães de. Povos indígenas no livro didático “História Pernambuco. In: **Revista Antropologia & Sociedade (no prelo)**.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 4 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

THOMAZI, Áurea Regina. Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito UASB/Abya Yala, 2009.

_____. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.12, p. 209-227, enero-junio, 2010.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2014.

WIEVIORKA, Michel. **El Espacio del racismo**. Barcelona: Ediciones Paidós; Buenos Aires: Editorial Paidós, 1 ed., 1992, 274 páginas. Tradução do original: L'espace du racisme. Traducción de Isidro Arias. Paris: Éditions du Seuil, 1991.

_____. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática pedagógica: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.